

MASTER'S THESIS

Individuele Leeropbrengsten van Docenten in een Professionele Leergemeenschap

Van Lienden - Gaasbeek, Lisette

Award date:
2019

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Individuele Leeropbrengsten van Docenten in een Professionele Leergemeenschap

Individual Learning Gains of Teachers in a Professional Learning Community

L. van Lienden-Gaasbeek

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 30 december 2019

Studentnummer:

Begeleiding: Dr. O. Firsova

Samenvatting

Individuele leeropbrengsten van docenten in een Professionele Leergemeenschap

De Professionele leergemeenschap (PLG) wordt gezien als een manier om de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. Een PLG is te definiëren als een groep waarbinnen docenten gelegenheid hebben om het onderwijs te vormen en tegelijkertijd te werken aan hun eigen professionele groei. Hoewel de PLG genoemd wordt als een middel om de professionele groei van docenten te vergroten, is er weinig bekend over de individuele leeropbrengst van deelnemers, die ontstaat wanneer zij activiteiten ondernemen binnen deze gemeenschap.

Om hier een diepgaand begrip in te verkrijgen werd met een verkennende casestudie onderzoek gedaan binnen een samenwerkingsverband dat werkt volgens de methodiek LeerKRACHT.

Eerst werd gekeken in hoeverre het samenwerkingsverband kenmerken van een PLG had.

Vervolgens werd een aantal deelnemers gevraagd te reflecteren op de ondernomen activiteiten binnen het samenwerkingsverband, met als doel meer inzicht te krijgen in individuele leeropbrengsten van de docent.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat binnen de onderzochte context de elementen en condities van een PLG tot uiting komen maar dat deze zich nog in een beginnende fase bevindt. In andere woorden, dit betreft een 'PLG in ontwikkeling'. Uit de data van de interviews blijkt dat de activiteiten die binnen de professionele leergemeenschap ondernomen worden, kunnen leiden tot een verandering in kennis bij de docent. Om te onderzoeken of er sprake is van professionele ontwikkeling is langduriger onderzoek nodig binnen de PLG, gericht op diepgaande verandering in kennis van docenten.

Trefwoorden: professionele leergemeenschap, professionele ontwikkeling, individuele leeropbrengsten

Summary

Individual learning gains of teachers in a Professional Learning Community

The professional learning community (PLC) is seen as a way to stimulate the professional growth of teachers. A PLC can be defined as a group within which teachers have optimal space to shape education and at the same time work on their own professional development. Although the PLC is regularly referred to as a means to increase the professional growth of teachers, little is known about the achieved individual learning outcomes of participants in the PLG when they undertake activities in this community.

To gain an in-depth understanding of the situation, an exploratory case study was used to research a partnership that works according to the LeerKRACHT methodology. First, the extent to which the partnership had characteristics of a PLC was examined. Subsequently, a number of participants were asked to reflect on the activities undertaken within the partnership, with the aim of gaining more insight into individual learning gains.

The results of the research show that the elements and conditions of a PLC are expressed within the context under investigation, but that it is still in a starting phase. In other words, it is a "PLC in development". The data from the interviews shows that the activities undertaken within the professional learning community can lead to a change in the teacher's knowledge. To investigate whether there is professional development, longer-term research is needed within the PLG, aimed at profound change in teachers' knowledge.

Keywords: professional learning community, professional growth, individual learning gains

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Summary	2
1. Inleiding	4
1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek	4
1.2. Theoretisch kader	5
1.3. Vraagstelling	10
2. Methode	11
2.1. Ontwerp	11
2.2. Participanten	12
2.3. Materialen en instrumenten	12
2.4. Procedure	15
2.5. Data-analyse	16
3. Resultaten	18
3.1. Resultaten onderzoeksvraag 1	18
3.2. Resultaten onderzoeksvraag 2 en 3	24
4. Conclusie en discussie	28
4.1. Deelvragen en hoofdvraag	28
4.2. Beperkingen en vervolgonderzoek	33
5. Praktische aanbevelingen	34
6. Literatuurlijst	35
7. Bijlagen	39

1. Inleiding

1.1. Probleemschets en doel van het onderzoek

In onderwijskundig onderzoek ontstaat steeds meer overeenstemming dat professionalisering van docenten één van de manieren is om de onderwijskwaliteit te verbeteren (Justi & Van Driel, 2006; Vermeulen, 2016). Onderzoek toont aan dat de professionele ontwikkeling van docenten invloed heeft op de prestaties van leerlingen (Borko, 2004). Het lijkt één van de belangrijkste pijlers wanneer het gaat om het innoveren van het onderwijs maar er is echter geen consensus wat de meest effectieve manier van professionalisering is (Vermeulen, 2016).

Decennialang domineerde de traditionele blik het debat aangaande de professionalisering van de docenten (Schenke, Sligte, Admiraal, Buisman, Emmelot, Meirink & Smit, 2015). Deze traditionele blik richtte zich op formele vormen van leren zoals bijvoorbeeld het volgen van cursussen bij een opleidingsinstituut (Vermeulen, Klaijnsen & Martens, 2011). Een kenmerk van dergelijke cursussen is de sterke aanwezigheid van leerdoelen, examinering en diplomering (Vermeulen et al., 2011). Deze ‘*off-site*’ benadering van professionaliseren heeft een lineair karakter. Dit houdt in dat de leeractiviteiten zich richten op de toename of verandering in kennis, opvattingen en houdingen. De activiteiten zijn meestal eenmalig en worden buiten de school georganiseerd (Vermeulen, 2016). Deze manier van professionaliseren wordt ook wel de ‘deficiëntie benadering’ genoemd (Reijnders, Vermeulen, Kessels & Kreijns, 2015). Volgens deze benadering wordt vooral gekeken naar wat docenten volgens deskundigen moeten kunnen en hoe ze dit kunnen bereiken in de praktijk. Aan de hand van de gevonden tekorten wordt een professionaliseringsprogramma opgezet. Bij deze vorm van leren heeft de docent beperkt sturing over het eigen leerproces omdat de doelen van professionaliseringsactiviteiten niet door hem of haar bepaald zijn (Vermeulen, 2016). Verder is kenmerkend voor deze manier van professionalisering dat werken en leren van elkaar losgekoppeld worden, wat er voor zorgt dat docenten minder gemotiveerd zijn om de activiteiten uit te voeren en bereid zijn om het geleerde te delen met collega’s (Schenke et al., 2015).

Schenke et al. (2015) en Sligte et al. (2018) stellen een andere professionaliseringsaanpak voor. Zij zien de creatie van een professionele leercultuur in een onderwijsorganisatie als het vehikel om professionalisering van docenten vorm te geven. Het belangrijkste speerpunt van een dergelijke leercultuur is de actieve rol van docenten, aangezien zij de vormgevers van hun professionalisering zijn (Opfer & Pedder, 2011).

In een leercultuur werken alle betrokkenen in een school samen om te reflecteren en te onderzoeken (Oberon, Kohnstamm Instituut, ICLON, 2014). Een zodanige samenwerkingscultuur is bevorderend voor het individu en organisatie. Door zich te vergelijken met anderen leren docenten te denken en handelen vanuit verschillende invalshoeken en kunnen zij die kennis en handelwijzen

vergelijken met die van anderen (Little, 2003). Naast de voordelen voor de (individuele) professionele ontwikkeling van de docent lijkt een creatie van een professionele leercultuur ook een succesrijk construct te zijn voor de implementatie van innovaties in de schoolorganisatie (Waslander, 2007) en zijn er positieve effecten gevonden op het leren van leerlingen (Lomos, Hofman & Bosker, 2011).

Een manier voor scholen om een dergelijke professionele cultuur te versterken is het vormen van een samenwerkingsverband of professionele leergemeenschap (Sligte et al., 2018). Een professionele leergemeenschap is niet zomaar een groep mensen die samen projecten ontwikkelt binnen een professionele leercultuur. Om een professionele leergemeenschap genoemd te kunnen worden zijn een aantal randvoorwaarden noodzakelijk. Tevens moeten er een aantal werkzame ingrediënten aanwezig zijn binnen de groep (Sligte et al., 2018).

Doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen of de activiteiten die in samenwerkingsverband worden uitgevoerd, zorgen voor individuele leeropbrengsten van docenten.

1.2. Theoretisch kader

1.2.1 De professionele leergemeenschap. Een professionele leergemeenschap (PLG) kenmerkt zich als een schoolorganisatie waar docenten hun onderwijs vorm kunnen geven en tegelijkertijd de gelegenheid hebben om te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling (Schenke et al., 2015). De PLG kenmerkt zich door uitwisseling van ervaringen en samenwerking tussen leraren waarbij zij zich focussen op het verbeteren van het leerproces van leerlingen. De leraren doen dit individueel of gezamenlijk en op een systematische manier door gebruik te maken van gegevens en resultaten zoals leerlingenresultaten of de observaties van lessen (Giles & Hargreaves, 2006).

De professionele leergemeenschap heeft volgens Fullan (2009) een gedeelde missie, visie, waarden en doelen en een collaboratieve cultuur met een focus op leren. Er wordt collectief en actie-georiënteerd onderzoek uitgevoerd met een focus op verbetering en resultaten.

Als eerste kenmerk beschrijft Fullan (2009) dat in een professionele leergemeenschap een gedeelde missie, visie, waarden en doelen alle gebaseerd zijn op het leerproces van leerlingen. De missie en visie is het resultaat van een voortgaande dialoog tussen docenten en schoolleiders om overeenstemming te bereiken aangaande de gestelde doelen voor het onderwijs (Schenke et al., 2015). Scholen met een actieve en ervaren professionele leergemeenschap betrekken al hun belanghebbenden, bijvoorbeeld ouders, onderwijsondersteunend personeel en soms zelfs leerlingen bij het formuleren van de visie. Het is van belang dat deze visie, ontstaan uit collectieve waarden, zo breed mogelijk wordt gedragen. Dit draagvlak vergroot de betrokkenheid van het personeel, verhoogt de resultaten van leerlingen en stimuleert de groei van de school (Huffman, 2003).

Fullan (2009) noemt als tweede kenmerk dat er sprake moet zijn van een collaboratieve cultuur met een focus op leren. Een professionele leergemeenschap bestaat uit samenwerkende teams waarbij collaboratie kan worden omschreven als een systematisch proces waarin docenten afhankelijk van

elkaar zijn en samenwerken (Fullan, 2009). In een dergelijke cultuur zorgt een collectieve verantwoordelijkheid ervoor dat werknemers betrokken blijven en tevens druk uitoefenen op medewerkers die zich afzonderen en niet mee doen (Newmann & Wehlage, 1995). In de collaboratieve cultuur neemt men gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces van leerlingen. In de praktijk betekent dit dat scholen ervoor zorgen dat docenten onderdeel uitmaken van teams. Deze teams of werkgroepen komen regelmatig samen en leggen de focus op beoordeling van resultaten en op het vormen van strategieën om prestaties te vergroten (Dufour, 2004). Tevens werkt men samen aan het ontwikkelen van lesmaterialen en curricula en worden ervaringen uitgewisseld ter verbetering van elkaars vaardigheden. De leervaardigheid van leerlingen staat hierbij centraal. De professionele discussie die gevoerd wordt, moet gaan over de doelen en werkwijzen van de docenten (Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Als derde kenmerk noemt Fullan (2009) het collectief onderzoek dat in een professionele leergemeenschap wordt uitgevoerd. Tijdens collectief onderzoek nemen docenten hun huidige werkwijze onder de loep. Hierbij staan zij open voor nieuwe mogelijkheden en kijken zij eerlijk naar het huidige leerniveau van hun leerlingen (Fullan, 2009). Docenten kunnen dit doen door hun eigen data kritisch te bestuderen en deze te vergelijken met die van collega's. Er moeten gemeenschappelijke formatieve evaluaties ontwikkeld worden, zodat per vaardigheid kan worden vergeleken hoe leerlingen daarop scoorden in vergelijking met andere leerlingen. Het voordeel daarvan is dat docenten in deze bijeenkomsten mogelijke knelpunten kunnen bespreken en een beroep kunnen doen op elkaars talenten (Dufour, 2004).

Volgens Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) is collectief onderzoek in een professionele leergemeenschap ook wel het uitvoeren van 'reflecterend professioneel onderzoek'. Zij verwijzen hier naar Louis en Kruse (1995) die uitleggen dat in reflecterend onderzoek een 'reflectieve dialoog' wordt gevoerd. Dit zijn gesprekken over onderwijs gerelateerde onderwerpen of problemen. In reflecterend professioneel onderzoek is sprake van *deprivization of practice*. Verbiest en Vandenberghe (2002) leggen uit dat deze 'deprivatisering van het werk van de leraar' betekent dat leraren via intervisie, *peer coaching* en klassenbezoek hun functioneren en hun werk in de klas openstellen voor collega's met als doel te kunnen reflecteren op hun eigen handelen.

Fullan (2009) beschrijft als vierde kenmerk het actie georiënteerde karakter van leren in de professionele leergemeenschap. Het construeren van kennis kan zowel individueel als collectief plaatsvinden (Louis et al., 1995) door inzichten toe te passen en uit te proberen in de dagelijkse praktijk. Dit kan ook actie-onderzoek genoemd worden. Dit type onderzoek is een werkwijze die kan bijdragen aan het toepassen van nieuwe inzichten zonder dat er een breuk met de bestaande werkwijze ontstaat (Verbiest & Vandenberghe, 2002).

Als vijfde kenmerk van de professionele gemeenschap noemt Fullan (2009) de voortdurende nadruk op de verbetering van resultaten van de leerling. Eerst wordt bewijs verzameld over het huidige leerniveau van leerlingen, daarna worden strategieën bedacht om dit niveau te verbeteren. Vervolgens worden de strategieën geïmplementeerd en geanalyseerd, zodat de nieuwe kennis kan worden toegepast. Het doel hiervan is dat er niet alleen nieuwe strategieën bedacht worden maar dat er vooral een cultuur van constant leren ontstaat. Dit creëert een werkomgeving waarin innoveren en experimenten een manier van werken voor iedereen in de organisatie is (Fullan, 2009).

Als laatste en zesde kenmerk noemt Fullan (2009) een voortdurende focus op resultaten. Volgens Dufour (2004) negeren docenten ongunstige gegevens omdat deze confronterend zijn. Slechte resultaten worden vaak toegeschreven aan factoren buiten het klaslokaal, zoals de discipline van leerlingen, terwijl deze resultaten ook een andere oorzaak kunnen hebben. Een oplossing hiervoor is het regelmatig stil staan bij de vraag of er vooruitgang is geboekt met de doelen die belangrijk zijn voor de professionele leergemeenschap (Dufour, 2004).

1.2.2 Scan school als professionele leergemeenschap. De kenmerken van een professionele leergemeenschap zoals beschreven door Fullan (2009), kunnen gemeten worden met de ‘Scan school als professionele leergemeenschap’.

Schenke et al. (2015) ontwikkelden een instrument dat huidige en toekomstige situaties betreffende het realiseren van een PLG in kaart brengt.

Dit instrument wordt voorgelegd aan docenten en schoolleiding om te achterhalen hoe ver de school is in het realiseren van een PLG en wat er nodig is om de elementen van een PLG verder te ontwikkelen (Schenke et al., 2015).

De Scan school als professionele leergemeenschap’ (Schenke, 2015) is onderverdeeld in elementen en condities: Elementen zijn de werkzame ingrediënten van de professionele leergemeenschap die ook in de omschrijving van Fullan (2009) genoemd worden. De elementen zijn gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, onderling kennisdelen, onderzoeksmatig handelen van docenten en interne- en externe scholing.

De condities refereren naar de randvoorwaarden die nodig zijn om de groei naar een professionele leergemeenschap te bevorderen zoals collegiale ondersteuning, stimulerend schoolleiderschap, communicatie, draagvlak voor de PLG, collegiale ondersteuning, professionele ruimte en personeelsbeleid (Schenke et al., 2015).

Als de elementen en condities ten behoeve van de PLG aanwezig zijn kan er een omgeving worden gecreëerd waarin ontwikkelen en verbeteren de boventoon voert (Verbiest, 2014). Docenten leren in deze omgeving om beter om te gaan met hun steeds veeleisender beroep. Een ander belangrijk voordeel van de ontwikkeling van een PLG is dat het kan worden ingezet als professionaliseringsmiddel (Verbiest, 2014). Professionalisering binnen de PLG speelt zich

hoofdzakelijk af op school en in collectief verband. Het krijgt vorm door de dagelijkse praktijk van docenten te betrekken en de problemen die hierin voorkomen in gezamenlijkheid te bespreken en aan te pakken (Verbiest, 2014).

Om dit complexe proces van docentleren in interactie met de omgeving te beschrijven en te analyseren wat de individuele leeropbrengst is, wordt door McKenney, Mazereeuw & Wopereis (2013) aangeraden het '*Interconnected Model of teacher professional growth*' te gebruiken.

1.2.3 Het Interconnected model of teacher professional growth. Volgens het '*Interconnected model of teacher professional growth*' van Clark en Hollingworth (2002) vindt leren van docenten in vier domeinen plaats: het personal domain, het domain of practice, het domain of consequence en het external domain.

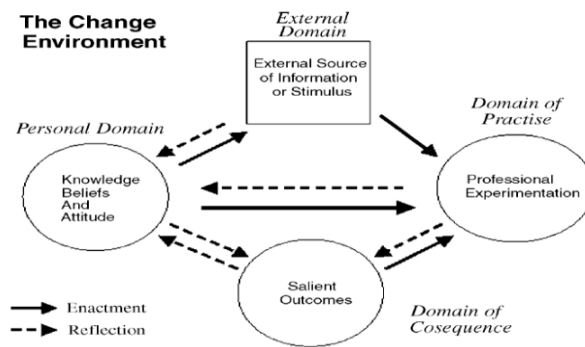
Het *personal domain* (persoonlijk domein) representeert alle (praktijk)kennis, de opvatting en de houdingen van de docent. Dit omvat veelal de opvattingen en houding welke een docent hanteert en opgedaan heeft gedurende zijn loopbaan en waarmee hij de praktijk benadert.

In het *domain of practice* (handelingsdomein) past de docent vervolgens de opgedane kennis toe in de lespraktijk. Dit zorgt voor opbrengsten in het *domain of consequence* (domein van de gevolgen), bijvoorbeeld de leeropbrengsten van leerlingen.

Als laatste wordt het *external domain* (externe domein) omschreven. Dit betreft de leeractiviteiten waarin de leraar participeert en kennis op doet (Clarke & Hollingworth, 2002).

De relatie tussen de domeinen kan beschreven worden via processen van *enactment* en *reflection*. *Enactment* is te beschrijven als 'actie', de docent implementeert bijvoorbeeld opgedane kennis in zijn lessen. Na het experimenteren met die kennis reflecteert de docent op datgene hij of zij heeft uitgevoerd, dit is het proces van *reflection*. *Enactment* en *reflection* kunnen allerlei routes tussen de domeinen nemen, waardoor duidelijk wordt hoe complex professionele ontwikkeling is (Justi & Van Driel, 2006).

Volgens Clarke en Hollingworth (2002) is er sprake van professionele groei wanneer een *change sequence* optreedt. *Change sequence* ontstaat wanneer een verandering in één domein een verandering in een ander domein teweegbrengt als gevolg van *enactment* en *reflection*. Justi en Van Driel (2006) benadrukken het onderscheid tussen *change sequence* en *growth network*. Een *change sequence* is een oppervlakkige verandering in kennis van de docent, die ontstaat doordat een verandering in een domein een verandering in een ander domein teweegbrengt. Een *growth network* ontstaat wanneer een verandering in een domein een verandering in kennis in meerdere domein bewerkstelligd. Dit is een complex en langdurig proces en is moeilijk in kaart te brengen (Clarke & Hollingworth, 2002).



Figuur 1. Interconnected model of teacher professional growth. Herdrukt van “Elaborating a model of teacher professional growth” door D. Clarke en H. Hollingworth, 2002, *Teaching and Teacher Education*, 18, p. 519. Copyright 2002 door Elsevier.

Clarke en Hollingworth (2002) laten met hun model zien dat de professionele groei van docenten een proces is van kennisontwikkeling in interactie met de werkomgeving en andere externe bronnen en actoren. In het *external domain* gebruikte de docent stimuli zoals collega’s, literatuur en cursussen, en dit kan een verandering teweegbrengen in zijn kennis of opvattingen over een bepaald onderwerp (*personal domain*).

Figuur 1 geeft aan dat de verschillende domeinen met elkaar interacteren. Dit model is volgens Clarke en Hollingworth (2002) te gebruiken als analytisch middel voor zowel het beschrijven van individueel leren als de opgedane kennis dankzij samenwerking tussen verschillende groepen mensen (Hung & Yeh, 2013).

Justi en van Driel (2006) deden onderzoek naar de bruikbaarheid van het model van Clarke en Hollingworth (2002) als middel voor het vaststellen van professionele groei. Zij maakten onder andere een overzicht van de relatie tussen de domeinen waarin beschreven wordt welke verandering in kennis optreedt wanneer er *reflection* en *enactment* plaats vindt tussen de domeinen. De criteria die zij opstelden geven de betekenis weer van de verschillende routes tussen de domeinen van Clarke en Hollingworth (2002). Om die reden kunnen de criteria gebruikt worden als middel voor data-analyse (Justi & van Driel, 2006). De criteria zijn weergegeven in Tabel 1 (Justi & van Driel, 2006).

Tabel 1

Criteria voor het vaststellen van relaties tussen de domeinen van Clarke en Hollingworth (2016)

Relationship	Criteria for establishment
1. From PD to ED	When a specific aspect of teachers' initial content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling influenced what they did or said during one of the learning activities in which they took part.
2. From ED to PD	When something that was done or discussed during one of the learning activities modified teachers' initial content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling.
3. From ED to DP	When something that was done or discussed during one of the learning activities influenced something that occurred in their teaching practices (either in activities involved in their research projects or in other teaching activities they had conducted after the meetings).
4. From PD to DP	When a specific aspect of teachers' content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling influenced something that occurred in their teaching practices (either in activities involved in their research projects or in other teaching activities they had conducted after the meetings).
5. From DP to PD	When something that teachers did in their teaching practice modified their content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling.
6. From DP to DC	When something that teachers or their students did in their teaching practice caused specific outcomes.
7. From DC to DP	When a specific outcome made teachers state how they would modify the associated teaching practice in the future.
8. From DC to PD	When teachers reflected on a specific outcome, thus changing a specific aspect of their previous content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling.
9. From PD to DC	When a specific aspect of teachers' content knowledge, curricular knowledge, or PCK on models and modelling helped them in reflecting on/analysing a specific outcome of their teaching practice.

PD = personal domain; ED = external domain; DP = domain of practice; DC = domain of consequence.

Noot. Criteria for the establishment of the relationships in the IMTPG in our project. Herdrukt van 'The use of the Interconnect model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling,' door R. Justi, J. van Driel, 2006, *Teacher and Teacher Education*, 22, p. 443. Copyright 2006 door Elsevier.

Volgens Fullan (2009) en Schenke et al. (2015) is de professionele leergemeenschap een manier om structureel te werken aan school en curriculum verbetering. Dit sluit aan bij de zienswijze van Clarke en Hollingworth (2002). Zij benoemen het belang van samenwerken en interactie met de omgeving wat zou bijdragen aan professionele groei. Tegenovergesteld kan schoolverbetering volgens Clarke en Hollingworth (2002) ontstaan via de professionele groei van docenten. Wanneer docenten zich ontwikkelen, groeit de schoolorganisatie met ze mee.

1.3 Vraagstelling

Om de individuele leeropbrengst van de werkzaamheden in een Professionele leergemeenschap te kunnen vaststellen moet er voorafgaand worden onderzocht of er sprake is van een PLG zoals omschreven door Fullan (2009) en Schenke (2015). Vervolgens wordt er onderzocht of de activiteiten die docenten in een professioneel verband uitvoeren, aangemerkt kunnen worden als professionalisering (=leren).

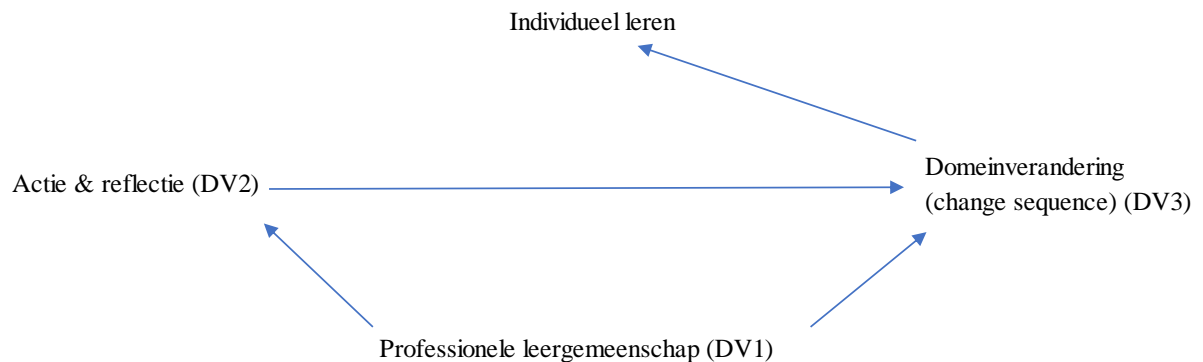
De volgende hoofdvraag is geformuleerd:

Dragen de activiteiten die docenten uitvoeren binnen een Professionele leergemeenschap bij aan hun individuele leren?

Om deze vraag te beantwoorden is een drietal deelvragen opgesteld:

1. *Zijn er binnen het onderzochte samenwerkingsverband, dat werkt volgens de methode leerKRACHT, voldoende kenmerken van een PLG waar te nemen om te kunnen spreken van een Professionele leergemeenschap zoals beschreven door Fullan (2009) en Schenke et al. (2015)?*
2. *Blijkt uit de evaluatie van docenten tijdens de interviews dat er actie (enactment) en reflectie (reflection) plaatsvindt binnen het onderzochte samenwerkingsverband?*
3. *Is er interactie tussen de domeinen van Clark en Hollingworth (2002) waarneembaar, waarbij processen in een domein leiden tot veranderingen in een ander domein en op die wijze bijdragen aan een oppervlakkige verandering in kennis van de docent (change sequence)?*

In Figuur 2 zijn de variabelen en vragen grafisch weergegeven:



Figuur 2: Variabelen hoofdvraag en deelvragen

2. Methode

2.1. Ontwerp

De centrale onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen zijn beantwoord met behulp van een kwalitatieve verkennende casestudie. Een casestudie beantwoordt een ‘hoe’ of ‘waarom’ -vraag in een ‘real-life’ context (Yin, 2013). Omdat er één leerKRACHT-groep is onderzocht is er sprake van een *single case study* (Yin, 2013). Daar is voor gekozen omdat de onderzoeker een diepgaander begrip van de casus wilde verkrijgen. Bij het selecteren van meerdere cases ontstaat het risico dat diepgaand inzicht verloren gaat (Creswell, 2014).

Deelvraag 1 werd onderzocht met de ‘Scan school als professionele leergemeenschap (Schenke et al., 2015). Deze vragenlijst werd gebruikt om een beeld te krijgen over de huidige stand van zaken betreffende de PLG en wat deelnemers gewenst vonden voor de toekomst van de PLG. Deelvraag 1 werd eveneens onderzocht via een directe observatie van twee leerKRACHT-bijeenkomsten. Directe open observatie heeft als voordeel dat het context gebonden is en extra informatie kan geven over de casus. Nadelen van directe observatie is dat het tijdrovend is en dat er reflexiviteit kan optreden: de

bijeenkomst kan anders verlopen omdat er wordt geobserveerd (Yin, 2013). Het gebruik van de twee methodes had als doel om te onderzoeken of de resultaten afkomstig uit de scan ook zichtbaar werden in de praktijk en omgekeerd.

Deelvraag 2 en 3 werden onderzocht via semigestructureerde interviews met een vooraf opgesteld interview protocol dat werd vertaald naar het Nederlands en is gebaseerd op het interview protocol van Schipper, Goeij, de Vries en van Veen (2017). Het voordeel van het afnemen van semigestructureerde interviews is dat het zich volledig toewijdt aan de onderwerpen van de casus (Yin, 2013). Tevens kunnen interviews opheldering verschaffen in afwijkende antwoorden in de scan en opvallende gebeurtenissen die de onderzoeker heeft waargenomen tijdens de observatie. Een belangrijk nadeel van het afnemen van interviews is dat er bias kan optreden als gevolg van reflexibiliteit of vanuit de onderzoeker omdat deze bewust of onbewust het interview een kant op kan sturen. Dit werd ondervangen door het vooraf opstellen van een interview protocol (Bijlage A) waar de onderzoeker zich tijdens het afnemen van de interviews aan hield.

2.2. Participanten

De participanten in dit onderzoek zijn werkzaam in een grote MBO-instelling in midden Nederland. Het onderzoek werd uitgevoerd op één afdeling die een drietal opleidingen faciliteert. De afdeling is ingedeeld in 3 teams met een totaal van 35 medewerkers, waarvan 4 mannen en 31 vrouwen. Twee van de drie teams werken volgens de methodiek LeerKRACHT. Volgens de website van de stichting leerKRACHT (www.stichting-leerkracht.nl) is de methodiek gericht op het creëren van een verbetercultuur waarin een viertal instrumenten de kern vormen: bordsessies, gezamenlijk lesontwerp, lesbezoek en feedback van collega's en leerling. Deze methodiek wordt gezien als de aanpak voor de vorming van een professionele leergemeenschap.

De leeftijd van de participanten ligt tussen de 23 en 65 jaar. De vragenlijst is verstuurd naar alle leden van de drie teams ($N=35$) en werd ingevuld door 11 medewerkers. De observatie vond plaats tijdens twee bijeenkomsten van één team. Tijdens de eerste bijeenkomst waren 5 teamleden aanwezig, tijdens de tweede bijeenkomst waren 4 medewerkers aanwezig. De interviews werden afgenomen bij drie werknemers van het team waar ook de observatie had plaatsgevonden.

2.3. Materialen en instrumenten

Door het gebruik van meerdere bronnen kan de constructvaliditeit ondervangen worden omdat meerdere bronnen, meerdere metingen van dezelfde case weergeven (Yin, 2013). Om die reden werd er in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende instrumenten.

2.3.1 Vragenlijst/scan. Met 'De Scan school als professionele leergemeenschap' (Bijlage C) kan de huidige en de gewenste situatie wat betreft de verwezenlijking van een PLG in kaart worden gebracht. De scan is ontwikkeld en gevalideerd als meetinstrument om inzicht te krijgen in hoe docenten en schoolleiders hun school als Professionele leergemeenschap ervaren. (Schenke et al.,

2015; Sligte et al., 2018). Om de scan te ontwikkelen hebben de onderzoekers gebruik gemaakt van bestaande literatuur en vragenlijsten uit een ander onderzoek die gericht waren op de elementen en condities van de professionele leergemeenschap, zoals: het gezamenlijk ontwikkelen van onderwijs, het delen van kennis en ervaring, en het zorgen voor draagvlak en professionele ruimte.

In de vragenlijst worden de huidige en de gewenste situatie elk afzonderlijk aan de hand van 66 items in kaart gebracht. De vragen kunnen worden beantwoord op een 5-punt Likert schaal waarbij 1 staat voor 'geheel niet van toepassing' en 5 voor 'geheel van toepassing'. Tevens kan de optie 'weet niet' ingevuld worden. De betrouwbaarheid van de scan is in het onderzoek van Schenke (2015) gemeten met een betrouwbaarheidsanalyse. Totaal werden er 11 schalen gemeten waarvan er tien een hoge Cronbach's alfa bevestigden (Cronbach's $\alpha=.817-.929$). Uitzondering hierop waren de items die verwant waren aan 'Professionaliseringsmogelijkheden' (Cronbach's $\alpha=.719$ en 7.39). Op basis hiervan werd besloten om de definitieve scan uit te breiden naar 12 schalen.

Professionaliseringsmogelijkheden werd onderverdeeld in intern-externe mogelijkheden.

Om de betrouwbaarheid van het meetinstrument in de context van dit onderzoek te plaatsen, is de Cronbach's alfa per element berekend. Een schaal is voldoende betrouwbaar vanaf 0.7 en hoger (Tilburg University, 2019). Alle elementen en condities van de scan van Schenke et al. (2015) voldeden aan het betrouwbaarheids criterium van Cronbach's alfa (.7 of hoger), waardoor de onderliggende items konden worden samengevoegd. Hierop waren twee uitzonderingen. Ten eerste bleek het element 'Professionaliseringsmogelijkheden' als totaal concept onvoldoende betrouwbaar (Cronbach's $\alpha=.45$). Deze kon echter zoals eerder besproken worden opgesplitst in interne- en externe professionaliseringsmogelijkheden, intern (Cronbach's $\alpha=.61$) en extern (Cronbach's $\alpha=.76$), waardoor ten minste de betrouwbaarheid van de externe dimensie hiervan wel voldoende is geworden. Ten tweede is de betrouwbaarheid van de conditie 'Personeelsbeleid' in dit onderzoek onvoldoende (Cronbach's $\alpha=.55$). Onderzocht is of deze door het weglaten van bepaalde vragen nog kon worden verhoogd. Deze kon worden verhoogd naar Cronbach's $\alpha=.69$ door het weglaten van de tweede vraag: *"Maken docenten een POP waarin ze hun doelen voor de komende tijd uitschrijven"*. Doordat de betrouwbaarheid hierdoor vrijwel voldoende werd, is dit besloten en is deze vraag verwijderd uit de verdere berekening van de schalen en gemiddeldes.

Er werd beoogd om via een Principal Componenten Analysis (PCA) met varimax rotatie te onderzoeken in welke mate de vragen uit de scan konden worden geladen op de veronderstelde elementen en condities. Hierbij werd de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test uitgevoerd als statistische maat voor de adequaatheid van de data uit de steekproef. Het bleek op basis van de data niet mogelijk om de KMO test-waarde vast te stellen. Field (2009) beschrijft dat de verhouding tussen omvang van de steekproef en het aantal gemeten variabelen belangrijk is voor het uitvoeren van een KMO test. Een mogelijke verklaring voor het niet goed kunnen uitvoeren van de PCA in dit onderzoek is dan ook de

kleine omvang van de steekproef ($N=11$) in relatie tot het grote aantal gemeten variabelen (11 verschillende elementen of condities door middel van 66 items). Omdat een correcte uitvoering van de PCA niet mogelijk bleek, kon de mate van onderscheidenheid van de verschillende beoogde subschalen (de condities en elementen) onvoldoende worden vastgesteld (de constructvaliditeit).

Sligte et al. (2018) geven in het onderzoek geen inzicht in de interpretatie van de scores. In hun rapportage wordt niet duidelijk wat een onvoldoende of voldoende score is op een element of conditie. Zij geven in hun onderzoek aan dat de gemiddelde scores kunnen dienen als referentiekader voor de resultaten op de scan en dat aan de hand daarvan een gesprek op gang kan worden gebracht over de stand van zaken betreffende de PLG. De gemiddelde scores die zij geven zijn de scores die zij hebben gemeten op de 14 door hun onderzochte scholen van 2015 tot en met 2017.

In dit onderzoek werden de resultaten van het onderzoek van Sligte et al. (2018) vergeleken met de resultaten van de scan op de onderzochte school. Hier is voor gekozen omdat het onderzochte samenwerkingsverband voor het tweede jaar werkte volgens de methodiek van leerKRACHT. De resultaten uit 2016, zoals te zien in Tabel 2 (Sligte et al., 2018, p. 47) bevatten scores op de verschillende elementen en condities, tussen 3.20 en 3.82, met een standaarddeviatie tussen de 0.58 en 0.85.

Tabel 2

Gemiddelde scores onderzoek 2015 t/m 2017

	2015 <i>G (SD)</i>	2016 <i>G (SD)</i>	2017 <i>G (SD)</i>
Elementen			
Externe scholing	3.96 (0.86)	4.13 (0.70)	3.94 (0.80)
Interne scholing	3.13 (0.96)	3.41 (0.85)	3.12 (0.94)
Kennisdeling	3.18 (0.84)	3.57 (0.64)	3.24 (0.80)
Onderwijs gezamenlijk ontwikkelen	3.03 (0.82)	3.48 (0.70)	3.14 (0.81)
Onderzoekende houding	3.15 (0.75)	3.46 (0.61)	3.17 (0.74)
Conditie's			
Draagvlak voor PLG	3.53 (0.75)	3.82 (0.58)	3.61 (0.74)
Professionele ruimte	3.20 (0.81)	3.47 (0.64)	3.33 (0.76)
Leiderschap directie op PLG	3.01 (0.91)	3.26 (0.75)	3.11 (0.86)
Leiderschap team- c.q. afdelingsleider op PLG	3.16 (0.95)	3.49 (0.78)	3.34 (0.91)
Personeelsbeleid t.b.v. PLG	2.99 (0.94)	3.21 (0.74)	3.04 (0.87)
Communicatie t.b.v. PLG	3.26 (0.84)	3.48 (0.64)	3.33 (0.78)
Collegiale ondersteuning	3.51 (0.86)	3.71 (0.72)	3.57 (0.83)

Noot. Gemiddelden (G) en standaarddeviaties (SD) van elementen en condities voor 2015, 2016 en 2017. Herdrukt van 'De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen,' door H. Sligte, W. Admiraal, W. Schenke, Y. Emmelot, L. de Jong, 2018, p. 47. Copyright 2018 door Kohnstamm instituut.

2.3.2 Observatie. De leerKRACHT-bijeenkomsten werden geobserveerd en opgenomen met een geluidsrecorder en er werden *fieldnotes* (aantekeningen) gemaakt naar voorbeeld van Creswell (2014) (Bijlage D). Na afloop van de observatie heeft de onderzoeker de geluidsfragmenten *verbatim* uitgewerkt in Excel en heeft in de geschreven tekst nogmaals gezocht naar kenmerken zoals die in het observatieschema zijn uitgewerkt.

2.3.3 Semigestructureerde interviews. De vragen waren gebaseerd op het interview protocol van De Schipper et al. (2017) en hadden betrekking op de activiteiten die zijn ondernomen binnen het leerKRACHT-team. Vragen die werden gesteld waren bijvoorbeeld: Hoe heb je het werken in een leerKRACHT-groep ervaren? In welke mate zijn er door de manier van werken aanpassingen gedaan in de manier van lesgeven of samenwerken? Wat heeft dat je gebracht? De vragen hadden als doel om zoveel mogelijk concrete voorbeelden van activiteiten die binnen de groep hadden plaatsgevonden te verzamelen om te achterhalen wat het effect hiervan was. De interviews werden opgenomen met een geluidsrecorder

2.4. Procedure

Na de goedkeuring van het Research Ethics Committee van de Open Universiteit werd de data aan het einde van het schooljaar verzameld. Om organisatorische redenen was het voor de instelling alleen mogelijk om deze weken beschikbaar te stellen voor het onderzoek. De toegang tot de onderzoekplek werd verschaft door de afdelingsmanager. De data werd op verschillende dagen en op verschillende tijdstippen verzameld, afhankelijk van beschikbaarheid van de groep en het onderdeel van het onderzoek.

De online vragenlijst werd verwerkt in het programma Limesurvey. De link naar de survey werd samen met een informatiebrief verstuurd naar de medewerkers van de afdeling. Dit werd gedaan door de afdelingsmanager. Om non-respons te verkleinen werd de link op maandagochtend beschikbaar gesteld en werd de Lime survey gebruiksvriendelijk gemaakt. Dit werd vooraf getest door twee personen die niet betrokken waren bij het onderzoek. Bij het openen van de link naar de vragenlijst verscheen een beschrijving van het onderzoek en een korte instructie. Tevens werd er verwezen naar de informatiebrief die al eerder was verstrekt via de afdelingsmanager. In de informatiebrief werd onder andere uitleg gegeven over het doel en de achtergrond van het onderzoek en werd er verwezen naar een disclaimer. Toen bleek dat er weinig respons was na de eerste week, werd een reminder gestuurd door de afdelingsmanager.

Met een aanvullende observatie werd door de onderzoeker gekeken of kenmerken en condities zoals die in de vragenlijst naar voren kwamen, ook zichtbaar werden in de praktijk. De onderzoeker maakte aantekeningen van deze bijeenkomsten en werkte de geluidsopnamen *verbatim* uit om een systematische analyse mogelijk te maken.

De data van het uitgeschreven materiaal werd nogmaals doorgenomen en vergeleken met de aantekeningen van de onderzoeker. De data werd gebruikt om de elementen en condities van de PLG te signaleren binnen een bijeenkomst van de leerKRACHT-groep.

Om deelvraag 2 en 3 te beantwoorden werd bij 3 vrijwillige deelnemers van de onderzochte leerKRACHT-groep een semigestructureerd interview afgenomen. Voor de interviews werden individuele afspraken met de participanten gemaakt en de interviews werden afgenomen op de werkplek. Tijdens de interviews werden geluidsopnamen gemaakt. De interviews duurden tussen de 45 en 60 minuten.

2.5. Data analyse

Deelvraag 1 werd onderzocht via de vragenlijst 'Scan school als professionele leergemeenschap' van Schenke et al. (2015) en via observatie van twee bijeenkomsten van één leerKRACHT-groep. In verband met de kleine steekproef werd beschrijvende statistiek toegepast op de scores van de vragenlijsten. De resultaten zijn uitgewerkt in een Excel bestand zodat alle onderdelen van de scan overzichtelijk waren weergegeven. De data van de scan is weergegeven in een Tabel. Ondanks de lage respons ($N=11$), die er voor zorgde dat de uitkomsten niet representatief waren, werd er toch voor gekozen om ze weer te geven zodat er vergeleken kon worden met het gemiddelde van Sligte et al. (2018). In de Tabel zijn gemiddeld huidig, gemiddeld over een jaar en de standaarddeviatie weergegeven naar het voorbeeld van het onderzoek van Sligte et al. (2018). Gemiddeld huidig geeft weer wat de huidige stand van zaken is betreffende het ondervraagde element, gemiddeld over een jaar geeft weer wat de gewenste situatie over een jaar is.

Omdat de schaal van de scan in verband met de lage respons op de vragenlijst niet gevalideerd kon worden, is er voor gekozen om ook het gemiddelde van de items te berekenen. Op die wijze kon er per vraag geanalyseerd worden hoe groot het verschil was op de scores van huidig en gewenst en konden uitbijters hierin opgespoord worden. Deze uitwerking werd aangevuld met een toelichting op basis van de aantekeningen die gemaakt werden tijdens de observatie.

De data van de interviews werd *verbatim* uitgeschreven in Excel. Deze uitwerking werd aangevuld met toelichting op basis van de aantekeningen gemaakt tijdens de observatie. In eerste instantie werden de vragen van de onderzoeker en achtergrondinformatie over de respondent verwijderd. Daarna is de data gecodeerd. Door data te coderen worden thema's en categorieën in de data benoemd met een code (Boeije, 2010). De onderzoeker heeft in een proces van open coderen gezocht naar thema's in de data. Dit proces is een vrij proces en is bedoeld om structuur aan te brengen in de data (Boeije, 2010). Aansluitend volgde een tweede stap in het codeerproces, het axiaal coderen. Hier werd gezocht naar labels die refereerden naar één zin die in één woord het onderwerp van een uitspraak in een interview weergaf. Voorbeelden van labels die gegeven werden zijn: *curriculum*, *samenwerking* en *methodiek*. In de laatste fase van het coderen, het selectief coderen, werden deze labels vergeleken

met de analyse eenheid, de elementen en condities van Schenke et al. (2015). Op die wijze werd elke uitspraak opnieuw voorzien van een code, maar dan gekoppeld aan de kenmerken en elementen. Aansluitend werd aan een tweede onderzoeker gevraagd om met dezelfde lijst van elementen en condities (Bijlage E) de data te coderen. De uitkomsten van de twee codeersessies werden daarna naast elkaar gelegd en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd berekend. Deze wordt gebruikt als middel om de overeenkomst tussen twee beoordelaars vast te stellen. De gevonden score op Cohen's Kappa is .65. Volgens McHugh (2012) betekent dit een voldoende overeenkomst tussen de scores van de twee beoordelaars.

Als laatste heeft de onderzoeker de data onderverdeeld in 'concreet voorbeeld' (actie) en 'evaluatie' (reflectie). Dit onderscheid werd gemaakt voor de analyse van deelvraag 2, 3 en 4 en was met name bedoeld om leergedrag binnen of tussen de domeinen van de *Change environment* te signaleren. De code 'evaluatie' werd aan een code toegekend wanneer de participant reflecteerde op een activiteit, samenwerking, training, communicatie, vergadering, methodiek of een zelfevaluatie gaf. De code 'concreet voorbeeld' werd gegeven wanneer de participant een voorbeeld gaf van een gevolgde training (of studiedag) of een ondernomen activiteit in de klas beschreef. Er werd verondersteld dat alle uitspraken die het label 'concreet voorbeeld' kregen een relatie hadden met *enactment* en alle uitspraken met het label 'evaluatie', een relatie met *reflection*. Er voldeden 181 uitspraken aan deze criteria. Deze uitspraken zijn voorgelegd aan een tweede onderzoeker. De tweede onderzoeker kreeg eerst een uitgebreide introductie waarbij het criteriaschema met de leercodes van Justi & van Driel (2016) en de *Change Environment* werden uitgelegd. Tijdens het coderen bleek dat er ook een categorie 'overig' ontstond. Dit waren uitspraken die in eerste instantie als 'evaluatie' waren gecodeerd maar waar van bleek dat ze niet konden worden gekoppeld aan de leercodes van het leercodeschema van Justi en van Driel (2016). Dit waren onder andere uitspraken die te maken hadden met organisatorische zaken, zoals wanneer de bijeenkomst plaats vond. Deze werden in eerste instantie gekenmerkt door het label 'evaluatie' maar bleken weinig informatief. In samenspraak werden uiteindelijk 41 uitspraken geselecteerd waarover beide onderzoekers overeenstemden dat deze (een mate van) *enactment* of *reflection* weergaven. De gevonden leercodes werden van beide onderzoekers vergeleken en er werd een Cohen's Kappa uitgevoerd op de uitkomsten. De kappa die gevonden werd is .87. Een score tussen de 0.8 en 0.9 betekent een sterke overeenkomst tussen de codes van de twee beoordelaars (McHugh, 2012).

Resultaten

3.1. Resultaten onderzoeksvraag 1

In dit onderzoek is de vraag gesteld:

Dragen de activiteiten die docenten binnen de professionele leergemeenschap uitvoeren bij aan hun individuele leren?

Aan de hand van drie deelvragen is deze vraag beantwoord.

Deelvraag 1 luidde:

Zijn er binnen het onderzochte samenwerkingsverband, dat werkt volgens de methode leerKRACHT, voldoende kenmerken waar te nemen om te kunnen spreken van een Professionele leergemeenschap zoals beschreven door Fullan (2009) en Schenke et al. (2015)?

3.1.1 Resultaten Scan school als Professionele leergemeenschap. Om deze deelvraag te beantwoorden werd de ‘Scan school als professionele leergemeenschap’ van Schenke (2015) afgenomen.

De resultaten in Tabel 3 laten zien dat de onderzochte school op vrijwel alle elementen en condities lager scoort dan het gemiddelde van Sligte et al. (2018). De onderdelen: onderzoekende houding, leiderschap college van bestuur en personeelsbeleid werden bovendien niet door alle elf respondenten ingevuld.

Tabel 3

Gemiddelde en standaarddeviatie uitgevoerde scan en gemiddelde Sligte in 2016

Element of conditie	Scan			Sligte	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Professionaliseringsmogelijkheden	11	2.90	.63	3.77	.88
Delen van kennis en ervaring	11	2.79	.90	3.57	.64
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	11	3.08	.90	3.48	.70
Onderzoekende houding	10	2.73	.81	3.46	.61
Draagvlak voor professionele ruimte	11	3.38	.71	3.82	.58
Professionele ruimte	11	3.29	.53	3.47	.64
Leiderschap CVB	8	2.63	1.05	3.26	.75
Leiderschap afdelingsmanager	11	3.25	.80	3.49	.78
Personeelsbeleid	10	2.81	.96	3.21	.74
Communicatie	11	2.74	.72	3.48	.64
Collegiale ondersteuning	11	3.30	.68	3.71	.72

Vanwege de lage respons is het niet mogelijk om generaliserende uitspraken over de scan te doen. Om die reden werd beoogd ook op item niveau de resultaten te bestuderen. In Tabel 4 zijn exemplarisch enkele items weergegeven die een verschil van 50% of meer laten zien tussen het onderdeel huidig en gewenst, wat inhoudt dat er een groot verschil is tussen de huidige situatie en wat de respondenten zouden willen voor de toekomst van de PLG.

Tabel 4

Items met een verschil > 50% op huidig en gewenst niveau

Element of conditie	Item	Huidig <i>M</i>	Gewenst <i>M</i>
Professionaliserings-mogelijkheden	In ons team...Is het gebruikelijk dat docenten lessen bij elkaar observeren en nabespreken	1.82	3.18
Delen kennis en ervaring	In ons team...Delen docenten kennis over landelijke ontwikkelingen in het onderwijs	2.00	3.36
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	In ons teamOntwikkelen docenten gezamenlijk nieuwe didactische werkvormen	2.90	4.36
Onderzoekende houding	In ons team.....Gebruiken docenten beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van leerlingen, systematisch om hun onderwijs verder te ontwikkelen	2.50	4.00
Leiderschap CVB	Het College van Bestuur: Stimuleert een onderzoekende houding bij docenten	2.29	3.86
Personeelsbeleid	Op onze school... Maken docenten een portfolio om hun professionele ontwikkeling bij te houden	1.29	3.00
Communicatie	In ons team... worden tijdens bijeenkomsten thema's besproken waarop het team zich verder wil ontwikkelen.	2.55	3.91

3.1.2 Resultaten observatie. In Tabel 5 zijn de resultaten weergegeven van de twee observaties van de leerKRACHT-bijeenkomsten.

De Tabel geeft inzicht in de elementen en condities van Schenke et al. (2015) die tijdens de bijeenkomsten werdenesignaleerd. Er is kort weer gegeven wat er, ten behoeve van een bepaalde element of conditie, werd besproken en wat er werd gedeeld. De elementen professionele ruimte en draagvlak voor PLG zijn niet herkend tijdens de bijeenkomsten.

Tabel 5

Resultaten observatie

Elementen	Besproken	Ervaring delen
Professionaliseringsmogelijkheden	-PDG (pedagogisch didactische getuigschrift) en het verloop van de opleiding voor PDG van een collega	
Delen van kennis en ervaring	-Aanpak van de projectweek (organisatie), behaalde cijfers van studenten en de nodige vervolgacties	-Landelijke ontwikkelingen taalonderwijs, -Ervaring met het corrigeren van werk van studenten
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	-Aandacht voor projectweek, organisatorische zaken: wie neemt welk onderdeel op zich -Verandering in curriculum -Invulling teambijeenkomst volgend schooljaar	Vakoverstijgend werken op het gebied van taalonderwijs.
Onderzoekende houding		-Informatie over landelijke ontwikkelingen op gebied taalonderwijs.
Leiderschap CVB, afdelingsmanager en personeelsbeleid	-Mail van afdelingsleider. Deze heeft betrekking op de invulling van de bijeenkomsten in het volgende schooljaar	
Communicatie	-Er wordt besproken aan welke thema's het team het volgende schooljaar wil werken.	-Docent deelt kennis over taalonderwijs.
Collegiale ondersteuning		-Bijeenkomsten starten met nadruk op successen delen en gevoelens uiten.

3.1.3 Resultaten interviews. In Tabel 6 wordt weergegeven wat er werd besproken in de interviews ten behoeve van de elementen en condities van Schenke et al. (2015). Hetgeen dat werd besproken wordt geïllustreerd met een citaat uit één van de interviews. Fragmenten uit de interviews zijn tevens opgenomen in Bijlage F.

Tabel 6

Resultaten interviews

Element of conditie	Besproken	Citaat ter illustratie
Professionaliserings- mogelijkheden	<ul style="list-style-type: none"> -Er is een groot aanbod interne- en externe scholing. -Meningen over de scholing variëren. -Toen er werd gestart met leerKRACHT zijn er lessen van elkaar geobserveerd, dit onderdeel is gaandeweg van de agenda verdwenen 	<p>“Dan werd wel de feedback besproken maar er waren geen eye openers. Er waren dingen waar ik me heel erg bewust van was of. Maar nogmaals, de lesbezoeken zijn eigenlijk alweer ook een tijd geleden. Ik denk dat het laatste lesbezoek alweer een half jaar of langer geleden zijn.”</p>
Delen kennis en ervaring	<ul style="list-style-type: none"> -Informeel gedeeld met startende docenten. -Gedeeld tijdens samenwerking. -Delen van projecten die anderen in de praktijk gebruiken. 	<p>“Nou, ja ik denk dat we juist heel erg veel van elkaar kunnen leren, maar dat het heel erg aan de oppervlakte blijft, waardoor het mede wordt gedeeld, maar we niet een laagje dieper gaan van hoe heb je dat dan gedaan, of wat had je daarvoor nodig of weet ik veel wat. Dat gebeurt niet.”</p>
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	<ul style="list-style-type: none"> -Krijgt vorm door gezamenlijk oplossen van problemen in de lespraktijk, zoals omgaan met moeilijke leerlingen, 	<p>“Nee, het is vooral eigenlijk taken verdelen en, 'jij maakt de theorieopdracht, ik doe de praktijkopdracht'. Dus verder niet dat we echt dusdanig...</p>
Onderzoekende houding	<ul style="list-style-type: none"> -Eigen onderwijs wordt geëvalueerd door gebruik te maken van ‘vier vragen’. -Gastlessen zorgen voor nieuw inzicht in eigen praktijk. 	<p>“Wat ik nog wel gemist heb, is dat we geen tijd hebben gezien om dingen te evalueren. Weet je, je ontwikkelt dingen, maar dingen bijstellen. Je moet soms met dingen werken die al twee, drie jaar geleden</p>

	<p>-Feedback van leerlingen wordt via activerende werkvormen gevraagd en hier worden actiepunten op geformuleerd.</p>	<p>ontwikkeld zijn. En dan denk ik van: 'goh, wanneer wordt dit echt geëvalueerd?'</p>
Draagvlak voor PLG	<p>-Methodiek wordt gezien als tijdrovend en in het begin was er weinig draagvlak voor de vergaderingen.</p> <p>-Onderwijskundige thema's komen niet aan de orde.</p> <p>- LeerKRACHT-bijeenkomst wordt gebruikt als vergadermoment waar organisatorische zaken besproken worden.</p>	<p>“Iedereen zuchten, steunen van Pfffff...wat een geneuzel. Ja, er waren heel veel mensen die toch ook nou weerstand hadden en zeiden 'God, ik kan me tijd veel beter gebruiken'. Ik kom aan het echte onderwijs niet toe want ik moet nog" ...ik noem maar wat. Dit er nog eens bij.”</p>
Professionele ruimte	<p>-Docenten hebben eigen keuze uit cursusaanbod.</p> <p>-Ruimte om deskundigheid te benutten voor nieuw lesontwerp wordt niet ervaren.</p>	<p>“Ik heb niet echt het idee dat er heel veel ruimte is om bijvoorbeeld tijd voor nieuw lesontwerp. Dat doe ik eigenlijk allemaal in mijn tijd dat ik denk, uhm je krijgt er niet echt tijd of vrijheid voor naar mijn idee.”</p>
Leiderschap CVB, afdelingsmanager en personeelsbeleid	<p>-Ruimte is gecreëerd voor vaste vergadermomenten ten behoeve van de PLG en samenwerking die daaruit ontstaat.</p>	<p>“Ja, het stimuleert samenwerking en het stimuleert bewust met dingen bezig zijn...</p> <p>Ja, want anders. Want anders spreek je elkaar niet en doet ieder zijn.. eigen ding.”</p>

Communicatie	<ul style="list-style-type: none"> -Communicatie verloopt via digitaal platform 'Trello'. -leerKRACHT methodiek heeft communicatie in team verbeterd. - Methodiek heeft handvaten gegeven voor het effectief communiceren naar elkaar. 	<p>"In het begin vond ik het wat chaotisch en ik vind met gedurende het hele jaar is er echt wel een stuk meer structuur ingebracht dus dat is wel prettig. In het begin hadden we wel punten en toen ging alles door elkaar. En dat is nu wel echt steeds beter."</p>
--------------	---	--

Collegiale ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> -Er is meer openheid naar elkaar gekomen en gevoel van eenheid door de methodiek leerKRACHT 	<p>"Ik denk, er is openheid...openheid heel erg naar elkaar toe. Ik denk ik was altijd al voorstander van elkaar gewoon heel open feedback geven maar ik denk dat dat nu wat meer gebeurt door mensen. Feedback geven aan elkaar."</p>
--------------------------	---	--

Tabel 7 geeft een overzicht van de gevonden elementen en condities in de resultaten van de drie onderzoeksmethoden.

Tabel 7

Gevonden elementen en condities in de drie onderzoeksmethoden

Element of conditie	Scan	Observatie	Interviews
Professionaliseringsmogelijkheden	*	*	*
Delen kennis en ervaring	*	*	*
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	*	*	*
Onderzoekende houding	*	*	*
Draagvlak voor PLG	*		*
Leiderschap College van bestuur	*		
Leiderschap afdelingsmanager	*	*	*
Personeelsbeleid	*		*
Professionele ruimte	*		*
Communicatie	*	*	*
Collegiale ondersteuning	*	*	*

3.2. Resultaten onderzoeksvraag 2 en 3

Deelvraag 2 luidde:

Blijkt uit de evaluatie van docenten tijdens de interviews dat er actie (enactment) en reflectie (reflection) plaatsvindt binnen het onderzochte samenwerkingsverband?

En deelvraag 3 luidde:

Is er interactie tussen de domeinen van Clark en Hollingworth (2002) waarneembaar, waarbij processen in een domein leiden tot veranderingen in een ander domein en op die wijze bijdragen aan een oppervlakkige verandering in kennis van de docent (change sequence)?

In Tabel 8 is schematisch weergegeven hoeveel uitspraken in de interviews werden gedaan met betrekking tot *enactment* en *reflection* met de bijbehorende leercodes van Justi en van Driel (2016).

Tabel 8

Resultaten gecodeerd op Mediërend Proces

Mediërend Proces	Leercode	Aantal uitspraken
Enactment	ed-dp	7
	ed-pd	1
	pd-dp	2
	pd-ed	3
Reflection	dc-pd	8
	dp-dc	8
	dp-pd	2
	ed-pd	4
	ed-pd	1
	pd-dc	5

Noot. N=41 voor uitspraken waar beide beoordelaars hetzelfde hadden gecodeerd

In Tabel 9 zijn de leercodes met de bijbehorende criteria weergegeven. Deze worden ondersteund door een citaat uit één van de interviews.

Tabel 9

Criteria en ondersteunend citaat van de leercodes

Relatie/code/mediërend proces	Criteria	Citaat
Personal domain-external domain (PD→ ED). Enactment.	Wanneer een specifiek aspect van de voorkennis of opvatting van de leraar beïnvloedt wat hij of zij deed of zij gedurende de leeractiviteit waarin hij/zij deelnam	“Dan ga je successen delen en dan vond ik het heel leuk dat ik een keer gedifferentieerd had in de les en dat ging ik dan vertellen.”
External domain-personal domain (ED→ PD). Reflection.	Wanneer iets dat gebeurt tijdens een leeractiviteit de voorkennis of opvattingen van een leraar beïnvloedt.	“Waar ik echt veel belang bij heb gehad is zij heeft me alles toen heel duidelijk uitgelegd en uiteindelijk kon ik dat best wel snel zelfstandig zeg maar; dat vond ik heel prettig.”

External domain-domain of practice (ED→ DP). Enactment.	Wanneer iets dat gedurende de leeractiviteit is voorgekomen invloed uitoefenend in de praktijk	“Ik had tijdens een cursus een casus van een student ingebracht. Ik wist gewoon niet zo goed wat ik daar mee moest. Toen hebben we die casus helemaal uitgeschreven en dan kon de docent vragen aan mij stellen waardoor ik eigenlijk ook weer een frisse blik kreeg over die student.
Personal domain-domain of practice (PD→DP). Enactment.	Wanneer een specifiek aspect van de voorkennis of opvatting het handelen in de klas beïnvloedt.	“Nee maar uh. Ervaar ik de ruimte om mijn deskundigheid te benutten? Ja ja, ik denk het wel. Als ik denk van wat, waar, uit welk beroep ik kom en wat ik in klassen zeg maar, wat ik doe zeg maar. Dan ja, dan benut ik denk ik wel mijn deskundigheid.”
Domain of practice-personal domain (DP→ PD). Reflection	Wanneer iets dat de leraar deed in de praktijk zijn of haar kennis of opvattingen aanpast	“Toevallig waren er toen van kaartjes. Er waren nieuwe docenten nodig. Dus vraag je aan studenten wat zij van een docent verwachten, wat vind jij wel en niet leuk aan een docent “...”Normaal gesproken bespreek je dat toch niet zo snel in een klas, terwijl het juist klassikaal ook veel leuke dingen oplevert.”

Domain of practice-domain of consequence. (DP→DC). Reflection.	Wanneer de leraar opmerkt en reflecteert op iets dat hij/zij deed in de praktijk, specifieke leerlinguitkomsten geeft (student motivatie, student ontwikkeling)	“Nou dat was gewoon meer dingen ook, de studenten zeggen dingen die je eigenlijk helemaal niet van studenten weet of van ze verwacht.”
Domain of consequence-domain of practice. (DC→DP). Enactment.	Wanneer een specifieke uitkomst er voor zorgt dat een leraar iets de volgende keer anders aanpakt in de lespraktijk. Wanneer de leraar zijn of haar praktijk verandert naar aanleiding van een uitkomst (reflectie in actie)	“Ja, misschien dat ik denk, door die vragen ben ik me er bewuster van geworden en heb ik dat ook weer toegepast naar de dagelijkse studenten. Naar de klas zeg maar.”
Domain of consequence-personal domain. (DC→PD). Reflection.	Wanneer de leraar reflecteert op een bepaalde uitkomst leidt tot een verandering in voorkennis/cognitie	“Nou ja, er was ook een presentatie dan die dag ervoor, voor de tweedejaars. Ook voor de projectweek, dat ging over iets waar ik niet zo heel veel van wist “...”. Dus dan, dan wordt mijn horizon wel weer verbreed. Dat ik denk van: oh interessant.”
Personal domain-domain of consequence. (PD→DC). Reflection.	Wanneer een specifiek aspect van de kennis van de docent hem of haar heeft geholpen in het reflecteren of analyseren van specifieke uitkomsten van zijn of haar werkpraktijk.	“Je wordt wel aan het denken gezet. Van hoe je, ja je wil iets concreet te weten komen, dan dat je een heel verhaal neerzet. Dus ik ben misschien wat concreter geworden;.

4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is getracht een antwoord te vinden op de volgende vraag:

Dragen de activiteiten die docenten uitvoeren binnen een Professionele leergemeenschap bij aan hun individuele leren?

Om die reden is er binnen de onderzochte leerKRACHT-groep onderzocht of er sprake was een professionele leergemeenschap door het beantwoorden van de volgende deelvraag:

1. *Zijn er binnen het onderzochte samenwerkingsverband, dat werkt volgens de methode leerKRACHT, voldoende kenmerken waar te nemen om te kunnen spreken van een Professionele leergemeenschap zoals beschreven door Fullan (2009) en Schenke et al. (2015)?*

Tevens werden de volgende deelvragen geformuleerd:

2. *Blijkt uit de evaluatie van docenten tijdens de interviews dat er actie (enactment) en reflectie (reflection) plaatsvindt binnen het onderzochte samenwerkingsverband?*
3. *Is er interactie tussen de domeinen van Clark en Hollingworth (2002) waarneembaar, waarbij processen in een domein leiden tot veranderingen in een ander domein?*

4.1. Deelvragen en hoofdvraag

4.1.1 Deelvraag 1. Op basis van de verzamelde data kan de vraag als volgt worden beantwoord: het professionele samenwerkingsverband leerKRACHT dat op de onderzochte school actief is, kan een PLG in wording genoemd worden. De onderzochte elementen en condities die in de scan werden bevraagd scoren lager dan het gemiddelde van Sligte et al. (2018). De PLG ontwikkelt zich gemiddeld op de elementen: ‘gezamenlijk onderwijs ontwikkelen’ en ‘draagvlak’ en de condities: ‘professionele ruimte’, ‘leiderschap afdelingsmanager’, ‘personeelsbeleid’ en ‘collegiale ondersteuning’. Hierbij was de afwijking van het gemiddelde van Sligte et al. (2018) kleiner dan 0.5.

Wat betreft de elementen ‘professionaliseringsmogelijkheden’ en ‘delen van kennis en ervaring’ wijkt de score meer dan 0.5 af van het gemiddelde van Sligte et al. (2018). Hierbij moet echter de kanttekening worden geplaatst dat de betrouwbaarheid van dit element eerder als onvoldoende is beoordeeld. De interne professionalisering was betrouwbaar (Cronbach’s $\alpha=.76$) met een gemiddelde van 3.70. Deze ligt dus dichtbij het gemiddelde van Sligte et al. (2018). Het lijkt er aldus op dat dit grote verschil vooral kan worden verklaard door het element ‘Externe professionalisering’(Cronbach’s $\alpha=.62$). Dit is gezien de te lage betrouwbaarheid moeilijk te zeggen.

De conditie ‘leiderschap van college van bestuur’ en ‘communicatie’ laten een grotere afwijking zien ten opzichte van het onderzoek van Sligte et al. (2018). Dit suggereert dat deze condities in beperktere mate aanwezig zijn in het onderzochte samenwerkingsverband. Daarbij waren de

onderlinge verschillen tussen de respondenten meer aanwezig dan bij het onderzoek van Sligte et al. (2018).

Bij vrijwel alle elementen en condities van Schenke et al. (2015) die werden bevraagd in de scan zijn er één of meerdere items waarbij er sprake is van een groot verschil tussen het huidige en gewenste niveau. Een voorbeeld hiervan is het element 'professionaliseringsmogelijkheden'. Er wordt een hoge score gegeven aan items die gerelateerd zijn aan scholing. Zo geeft men aan dat er opleidingen, trainingen en studiedagen worden georganiseerd. De scores op de vragen die te maken hebben met intervisie, het observeren van elkaars lessen en het leren ontwikkelen van materiaal in een studiekring scoren veel lager. De huidige situatie hiervan scoort zeer laag in tegenstelling tot de wenselijke situatie.

Dit wordt ook genoemd in de interviews. Er wordt verteld dat in het kader van professionaliseringsmogelijkheden enkel cursussen worden georganiseerd. Het observeren van elkaars lessen of het bespreken van casuïstiek wordt vrijwel niet uitgevoerd binnen het team. Hetzelfde geldt voor het delen van kennis en ervaring. Uit de observatie kwam naar voren dat de informatie die werd gedeeld met name organisatorisch van aard was. Ook in de interviews kwam naar voren dat het delen van kennis en ervaring erg aan de oppervlakte blijft. Er wordt aangegeven dat men veel meer van elkaar zou kunnen leren dan nu het geval is. In het interview vertelde men dat met name de dagelijkse 'sleurdingetjes' met elkaar besproken worden. Kennis wordt wel gedeeld maar dat gebeurt met name terwijl er samen wordt gewerkt of door het delen van projecten waar anderen gebruik van maken.

Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen wordt in de interviews vooral 'koppen bij elkaar' steken genoemd. Er wordt in de interviews aangegeven dat de taken worden verdeeld en dat werk op elkaar wordt afgestemd. Dit hield in de praktijk in dat er projectweken worden georganiseerd waar docenten samen een gedeelte van een les voorbereiden en dit combineren. In de observatie kwam het element enkele keren aan de orde in de vorm van een losse opmerking over een verandering in het curriculum of het opperen van een idee om vakoverstijgend te gaan werken. De onderzoekende houding krijgt volgens de data van de interviews vorm door het organiseren van een kleine studentenraad (studentenarena) waar feedback van leerlingen wordt gevraagd. In de observatie en in de interviews werd niet duidelijk dat er bijvoorbeeld systematisch wordt gereflecteerd op het eigen onderwijs en dat kennis uit onderzoek wordt gebruikt voor het verbeteren van onderwijs.

De condities ter bevordering van een PLG zijn moeilijk vast te stellen tijdens een observatie. Uit de resultaten van de scan blijkt dat over het algemeen alle condities achterblijven. Hierin vallen 'communicatie', 'personeelsbeleid' en 'leiderschap' op als belangrijke randvoorwaarden waar verbeteringen voor noodzakelijk zijn.

Opvallend is de hoge score op ‘draagvlak’ in de afgenomen scan. In de afgenomen interviews vertelde men dat er een beperkt draagvlak is voor de bijeenkomsten. Er wordt aangegeven dat het wordt gezien als tijdrovend en dat de wekelijkse bijeenkomsten een vergadermoment zijn geworden voor het afstemmen van taken en planning. Er is dus geen eenduidige conclusie te trekken over de aanwezigheid van draagvlak.

Op de vraag of deelnemers van de leerKRACHT-groep professionele ruimte ervaren, wordt wisselend geantwoord. Uit de interviews blijkt echter dat men niet altijd hetzelfde begrip van professionele ruimte heeft. Dit was merkbaar door de antwoorden die gegeven werden. Zo werd professionele ruimte gezien als kennis doorgeven of in het begeleiden van studenten. De score in de scan wijkt niet veel af van het gemiddelde van Sligte et al. (2018). De vraag is of dit kan worden verklaard doordat men eigenlijk niet goed weet wat het begrip inhoudt of omdat dit komt door de grote spreiding in antwoorden.

De condities leiderschap van college van bestuur, afdelingsmanager en personeelsbeleid komen in de interviews ter sprake omdat verteld wordt dat de methode leerKRACHT door afdelingsmanager is geïnitieerd en dat hier tijd voor wordt gereserveerd in het weekrooster. Echter, er wordt geen tijd en ruimte ervaren voor het ontwikkelen van onderwijs en de methodiek leerKRACHT zou niet aanzetten tot professionele ontwikkeling. De score op de scan in vergelijking met het gemiddelde van Sligte et al. (2018) is lager. Dit suggereert dat vooral het leiderschap van het college van bestuur (CVB) verbetering behoeft als het gaat om het ontwikkelen van de professionele leergemeenschap. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat drie van de elf respondenten geen antwoord heeft gegeven op de vragen die bij deze conditie hoorden. Dit werd bevestigd in de interviews waarbij respondenten aangaven niet een duidelijk beeld te hebben van wat het CVB extra mogelijk maakt om de PLG te laten groeien.

De collegiale ondersteuning lijkt ook beter te verlopen. In de interviews wordt verteld dat er meer openheid naar elkaar is gekomen en dat ze meer een ‘team gevoel’ ervaren dan voorheen. De scores voor beide condities op de scan zijn lager dan het gemiddelde van Sligte et al. (2018). Dit kan betekenen dat het werken in de leerKRACHT-groep aanzet tot betere communicatie en collegiale ondersteuning, maar dat ook hier nog stappen te maken zijn.

4.1.2 Deelvraag 2. Op basis van de verzamelde data kan de vraag als volgt worden beantwoord: Uit de resultaten blijkt dat er meer reflectie (28 uitspraken) dan actie plaatsvond (13 uitspraken).

De reflectie vond met name plaats in het *domain of practice* (handelingsdomein), wat leidde tot verandering in *domain of consequence* (domein van de gevolgen). Dit suggereert dat de docent met name nieuwe consequenties verbindt door reflectie op ondernomen activiteiten in de praktijk. Daarnaast was er ook meer reflectie herkenbaar in het *domain of consequence* (domein van de gevolgen) wat leidde tot verandering in het *personal domain* (persoonlijk domein). Dit suggereert dat

reflectie op consequenties van ondernomen activiteiten de houding of attitude van de docent heeft beïnvloed.

De actie kwam voornamelijk voort vanuit het *external domain* wat verandering veroorzaakte in het *domain of practice*. Kort gezegd, dit suggereert dat de opgedane kennis en inzichten vanuit externe bronnen, zoals bijvoorbeeld cursussen, werden toegepast in de lespraktijk. Daarnaast vond er ook actie plaats tussen het *personal domain* (persoonlijk domein) en *external domain* wat bijvoorbeeld zou kunnen inhouden dat bestaande opvattingen van de docent hebben beïnvloed wat er tijdens een externe cursus of lezing wordt geleerd.

4.1.3 Deelvraag 3. Op basis van de verzamelde data kan de vraag als volgt worden beantwoord: In het onderzochte samenwerkingsverband zijn de domeinen en de interactie tussen de domein zichtbaar geworden. De geselecteerde 41 uitspraken uit de interviews lijken door het mediërend proces van *enactment* en *reflection* een verandering in een domein veroorzaakt door een verandering in een ander domein weer te geven (*change sequence*). Echter, zoals aangegeven, ligt de nadruk in de resultaten op een beperkt aantal routes tussen de domeinen. Dit zou kunnen inhouden dat andere routes binnen het IMTPG-model minder vaak voorkomen. Daarentegen zou het feit dat er pas achteraf is geanalyseerd ook inhouden dat de ontbrekende routes niet meer te herkennen zijn. Wanneer werd verteld dat het volgen van een lezing het begrip over een bepaald onderwerp vergrootte, was niet duidelijk of er alleen een route genomen werd tussen het externe en persoonlijke domein. Het is dus mogelijk dat er meer interactie tussen domeinen heeft plaatsgevonden, maar dat deze nu niet meer wordt herkend.

4.1.4 Hoofdvraag. De onderzoekdata laten zien dat de leerKRACHT-groep in kwestie een aantal kenmerken en condities heeft zoals beschreven door Schenke et al. (2015) en Fullan (2009), maar nog niet alle ‘werkzame ingrediënten’ op gemiddeld niveau zijn, volgens het referentiekader van Sligte et al. (2018). Dit suggereert dat de PLG nog in ontwikkeling is. In de data van de interviews werden *enactment*, *reflection* en *change sequence* gevonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat activiteiten die binnen deze professionele leergemeenschap ondernomen worden kunnen leiden tot een verandering in kennis bij de docent. Deze kleine veranderingen suggereren dat er binnen het onderzochte samenwerkingsverband sprake is van leren. Immers zetten de activiteiten aan tot veranderingen in de kennis van de docent. Echter om zeker te zijn dat er sprake is van individueel leren, moet er verder onderzocht worden hoe dit over een langere periode ontwikkelt. Hiervoor is langdurig onderzoek nodig waarbij men zich concentreert op *growth network* (diepgaande verandering in kennis). (Clarke & Hollingworth, 2002).

Zoals besproken suggereren de uitkomsten die uit de antwoorden van de respondenten voortvloeiden dat de elementen en condities voor een Professionele leergemeenschap aanwezig zijn binnen het samenwerkingsverband leerKRACHT, maar dat deze nog verder ontwikkeld moet worden.

Er zou dus gesproken kunnen worden van een PLG in ontwikkeling. Dit werd bevestigd in de interviews waar bepaalde elementen niet of nauwelijks aan de orde kwamen. In de huidige situatie zijn de scores voor de PLG lager dan het gemiddelde uit eerder onderzoek en men kan zich afvragen of de definitie van de kenmerken van Schenke et al. (2015) goed ondervangen worden binnen de onderzochte groep. In één van de interviews werd bijvoorbeeld duidelijk dat ‘overleggen met elkaar en taken verdelen’ gezien werd als ‘gezamenlijk onderwijs ontwikkelen’. De definitie van Schenke is echter breder. Het betekent dat men samenwerkt aan nieuwe producten, curriculum en aan nieuwe werkvormen ten behoeve van de onderwijskwaliteit.

Het zou voor de leerKRACHT-groep van meerwaarde kunnen zijn dat het begrip van ‘gezamenlijk onderwijs ontwikkelen’ gaat groeien. Want door taken te verdelen en geïsoleerd van elkaar aan producten te werken, en deze veranderingen uiteindelijk bij elkaar te voegen, is er geen ruimte voor een gesprek over doelen en werkwijzen van de docent (Fullan, 2009). Tevens blijkt uit het onderzoek van Sligte et al. (2018) dat met name interventies (activiteiten) die betrekking hadden op het samen werken en samen leren van docenten, een positieve invloed hebben op de school als PLG.

Naast het verschil in de definitie van de kenmerken zijn er ook een aantal ingrediënten voor een succesvolle PLG van de agenda van de leerKRACHT-groep verdwenen. Aanvankelijk bezochten docenten elkaars lessen, terwijl daar nu geen sprake meer van is. Echter is het van elementair belang dat leraren hun werk in de klas openstellen voor collega’s om daadwerkelijk te kunnen reflecteren op hun werk (Verbiest & Vandenberghe, 2002). Uit onderzoek blijkt dat dit niet altijd makkelijk van de grond komt. Met name activiteiten die gericht zijn op collegiale observatie en peer review lijken moeilijk tot stand te komen wanneer het niet is ingebed in de structuur. Om dit te ondervangen zouden dit soort activiteiten kunnen worden ondergebracht in bijvoorbeeld de onderwijsvisie of het HRM beleid (Sligte et al., 2018). Dit zou er voor kunnen zorgen dat men deze activiteiten blijft doen maar bovendien lijkt dat ook invloed te hebben op het gezamenlijk leren en samenwerking van docenten (Sligte et al., 2018).

Bovenstaande voorbeelden zijn belangrijk om de hoofdvraag in dit onderzoek te kunnen beantwoorden. In dit onderzoek werd duidelijk dat er elementen en condities van een PLG aanwezig zijn, maar dat de PLG zich nog in een beginnende fase bevindt. Vanuit die gedachte is er het één ander te concluderen over *enactment* en *reflection* en *change sequence*.

De vele routes tussen de domeinen bevestigen het beeld dat professionele ontwikkeling complex is. Binnen de onderzochte context vindt *enactment* en *reflection* tussen de domeinen plaats. In de interviews wordt dit duidelijk aan hand van de gegeven voorbeelden van ondernomen activiteiten en de hierop volgende evaluatie, zoals het uitvoeren van een studentenarena en of dit succesvol was of niet. Hoe dan ook zorgen deze onbewuste reflecties toch voor een *change sequence*, een verandering in het ene domein veroorzaakt door een verandering in een ander domein. Een voorbeeld van deze

‘vluchtige’ verandering (Clarke & Hollingworth, 2002), die in één van de interviews ter sprake kwam, is een gevolgde cursus over pedagogisch tact. De docent heeft daar geleerd hoe ze met lastige leerlingen moest omgaan, wat zij nu ook kan gebruiken in haar lessen. Het *domain of practice* is dus veranderd door de gevolgde cursus in het externe domein.

Het IMTPG-model zou een bruikbaar instrument kunnen zijn voor het meten van individueel leergedrag binnen een PLG. Dit heeft echter wel een aantal beperkingen. Praktisch gezien was het lastig om aan de hand van enkel interviewdata de leeropbrengst te bepalen. Dit leidt ertoe dat met het model kan worden vastgesteld of *enactment* of *reflection* heeft plaatsgevonden maar niet altijd helder is tussen welke domeinen dat plaatsvindt, waarbij ook de richting van de verandering soms niet meer is vast te stellen. Wanneer iemand bijvoorbeeld vertelde dat het volgen van een cursus haar kennis over een bepaald onderwerp vergrootte, was niet perse duidelijk of er alleen een route genomen werd tussen het externe en persoonlijke domein. Daarbij zou ook de bestaande kennis van de docent de ervaring bij de cursus kunnen hebben beïnvloed. Om dit te ondervangen moet er, wanneer het model voor het meten van leergedrag achteraf wordt gebruikt, nog diepgaander en gedetailleerder doorgevraagd worden tijdens interviews. Bijvoorbeeld of er eerst met de geleerde stof werd geoefend (*domain of practice*), of hier consequenties aan verbonden werden (*domain of consequence*) en of daarna haar mening is veranderd over het onderwerp. Naast diepgaandere interviews, zou het IMTPG niet achteraf, maar *tijdens* de activiteiten van de PLG ingezet kunnen worden. Dit kan bijdragen aan meer bewustwording over de toegevoegde waarde van de ondernomen taken, waardoor de aandacht voor de collaboratieve cultuur gericht op leren niet verslapt (Fullan, 2009). Dankzij deze bewustwording wordt ook geborgd dat er een actieve focus ontstaat op verandering in diepgaande kennis, wat inhoudt dat er een *growth network* zoals beschreven door Clarke en Hollingworth (2002), ontstaat.

4.2. Beperkingen en vervolgonderzoek

In dit onderzoek zijn drie onderzoeksmethoden gebruikt die goed op elkaar aan sloten. Het gebruik van de drie methoden zorgden ervoor dat er triangulatie ontstond, de data vulde elkaar op een zinvolle manier aan.

Ten aanzien van de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek zijn er een aantal conclusies te trekken. De interne validiteit is ondervangen door het gebruik van ‘De scan school als professionele leergemeenschap’. Het instrument is betrouwbaar gebleken door het uitvoeren van een betrouwbaarheidsanalyse. Echter, het leek niet mogelijk om een principale componenten analyse (PCA) uit te voeren om na te gaan in of de vragen uit de scan konden worden geladen op de elementen en condities van Schenke (2015), hiervoor was de respons te laag. De betrouwbaarheid van de interviews is versterkt door het *verbatim* uitschrijven van de data en door in het coderingsproces samen te werken met een tweede codeur.

Dit onderzoek is te beschouwen als een verkennend onderzoek naar individuele leeropbrengsten van docenten binnen een samenwerkingsverband. Dit onderzoek werd uitgevoerd binnen één afdeling waarvan één leerKRACHT-groep werd geobserveerd en waarvan 3 medewerkers werden geïnterviewd. De vragenlijst van Schenke et al. (2015) werd naar 35 medewerkers gestuurd en door 11 respondenten ingevuld. De lage respons heeft mogelijk te maken met het moment van afname van het onderzoek: dit was aan het einde van het schooljaar. De lage respons zorgt ervoor dat de uitkomsten niet representatief zijn voor alle 35 deelnemers van de 3 PLG-groepen.

Tijdens het proces van coderen werd duidelijk dat het niet gemakkelijk was om de uitspraken die gezien werden als ‘concreet voorbeeld’ of ‘evaluatie’ te schalen onder één van de leercodes van Justi en van Driel (2016). Het kon niet anders dan dat er hier en daar overleg plaats vond tussen de onderzoekers over het interpreteren van de uitspraken. Zelfs nadat er overeenstemming bereikt was in de codes, kon er nog steeds sprake zijn van twijfel. Een uitspraak kan namelijk op verschillende manieren geïnterpreteerd worden en op die wijze onder meerdere leercodes van Justi en van Driel (2006) geschaald worden. Om dit probleem te ondervangen zou enerzijds het interviewprotocol aangepast kunnen worden, zodat tijdens de interviews respondenten concreter rapporteren. Anderzijds zou een criteria schema ontworpen kunnen worden dat is toegespitst op de elementen en condities van de professionele leergemeenschap, zodat het leergedrag waarover wordt gerapporteerd beter herkend kan worden en op die wijze aan het juiste domein gekoppeld kan worden.

5. Praktische aanbevelingen

In het onderzochte samenwerkingsverband is nog werk te verzetten om het te laten dienen als middel voor professionele ontwikkeling. Zoals eerdergenoemd zijn (nog) niet alle elementen en condities die bijdragen aan een Professionele leergemeenschap aanwezig. Om men binnen het team te stimuleren en te enthousiasmeren voor het blijven functioneren van de Professionele leergemeenschap, zou het IMTPG-model kunnen dienen ter ondersteuning. Het IMTPG-model zou ervoor kunnen zorgen dat docenten zich bewust worden van hetgeen zij ondernemen binnen de PLG, waar dit toe leidt, en of dit op lange termijn een bijdrage levert aan de kwaliteit van onderwijs en de professionele ontwikkeling. Praktisch gezien betekent dit dat reflectie een vaste plaats krijgt binnen de PLG en dat men kritisch is op de onderwerpen die op de agenda komen. Zo krijgt de professionele leergemeenschap wellicht meer waarde en gaat het langzaamaan een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van de individuele docent.

6. Literatuurlijst

- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research* (1st ed.). Los Angeles, United States: Sage publications.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003
- Creswell, J.W. (2014). *Educational research: Planning, Conducting and evaluating Quantitative and qualitative Research* (4e ed.). Londen, Verenigd Koninkrijk: Pearson Education Limited.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and Mixed Methods approaches* (4e ed.). Los Angeles, United States: Sage publications.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Dufour, R. (2004). Schools as learning communities: what is a professional learning community, *Educational Leadership*, 61(8), 6-11. Geraadpleegd van <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community%C2%A2.aspx>
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: start school improvement now! (2e ed.)*. Californië, Verenigde staten: Corwin.
- Goei, S.L., van Veen, K. de Vries, S. & Schipper, T.M. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*. 289-303. doi: 10.1016/j.tate.2017.09.015
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156. doi: 10.1177/0013161X05278189
- Heemskerk, I. & Schenke, W. (2016). De deur van het klaslokaal open: Leraren leren in de school als professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 55, 565-575. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/312163016_De_deur_van_het_klaslokaal_open_leraren_leren_in_de_school_als_professionele_leergemeenschap/link/587381d208ae6eb871c64b2a/download
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2003). Individuals, communities of practice and the policy context: School teachers' learning in their workplace. *Studies in Continuing Education*, 25, 3-21. doi: 10.1080/01580370309284

- Huffman, J. (2003) The Role of Shared Values and Vision in Creating Professional Learning Communities. *NASSP Bulletin* 87(637), 21-34. doi: 10.1177/019263650308763703
- Hung, H.T. & Yeh, H.C. (2013). Forming a change environment to encourage professional development through a teacher study group. *Teaching and Teacher Education* 36, 153-165. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.009
- Justi, R. & van Driel, J. (2006). The use of the Interconnect model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teacher and Teacher Education* 22, 437-450. doi: 10.1016/j.tate.2005.11.011
- Kramer, R. & Ritzen, H. (2015). Professionele ontwikkeling van docenten: een voorbereidende casestudy binnen talent 4Tech. *Tech your future*. Geraadpleegd van https://www.techyourfuture.nl/files/downloads/Talent4Tech/Product_Professionalisering_T4T_Fase-01.pdf
- Louis, K.S. Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Californië, Verenigde staten: Corwin Press.
- Catalina, L., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement- a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement* 22, 121-148. doi: 10.1080/09243453.2010.550467
- McHugh, M.L.(2012). Interrater reliability: The appa statistic. Geraadpleegd van www.researchgate.net/publication/232646799_Interrater_reliability_The_kappa_statistic
- McKenney, S., Mazereeuw, M., & Wopereis, I. (2013). Extended teams in het beroepsonderwijs: samen uit, samen thuis? Paper gepresenteerd tijdens het symposium Samen onderzoeken of ontwerpen: De rol van samenwerking in docententeams, Onderwijs Research Dagen 2013, Vrije Universiteit te Brussel.
- Newmann F.M. & Wehlage G.G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*. Wisconsin, Verenigde staten: CORS.
- Oberon, Kohnstamm Instituut, & ICLON (2014). *Leren met en van elkaar. Onderzoek naar de professionele leercultuur in het voorgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/leren-met-en-van-elkaar.pdf>
- Opfer, V.D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. doi:10.3102/0034654311413609
- Reijnders, L., Vermeulen, M., Kessels, J. & Kreijns, K. (2015). Stimulating Teachers' Continuous Professional Development in the Netherlands. *Malta Review of Educational Research*, 9(1), 115-136. Geraadpleegd van

- https://www.researchgate.net/publication/281373985_Stimulating_Teachers'_Continuous_Professional_Development_in_the_Netherlands/link/5673e69e08ae1557cf4b6c0d/download
- Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J. & Smit, B. (2015). *Scan School als Professionele Leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm instituut. Geraadpleegd van <https://kohnstammstituut.nl/rapport/scan-school-als-professionele-leergemeenschap/>
- Schipper, T., Goeij, S.L., de Vries, S., van Veen K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher education*, 68, 289-303. doi:10.1016/j.tate.2017.09.015
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y. & de Jong, L. (2018). *De school als PLG: Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen (Onderzoeksrapport 991)*. Geraadpleegd van <https://kohnstammstituut.nl/rapport/de-school-als-plg/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of educational change*, 7, 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Tilburg University. (2019). SPSS Helpdesk. Geraadpleegd op 30 december 2019, van <https://www.tilburguniversity.edu/nl/studenten/studie/colleges/spsshelpdesk/edesk/cronbach>
- Verbiest, E. (2014). *Leren innoveren: een inleiding in de onderwijsinnovatie* (2e ed.). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. & Vandenbergh, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *School en Begeleiding*, 1, 57-86. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Eric_Verbiest/publication/254775761_Professionele_leergemeenschappen_Deel_1_en_2_Een_nieuwe_kijk_op_permanente Ontwikkeling_van_leraar_en_school/links/564362b208ae9f9c13e03ce5/Professionele-leergemeenschappen-Deel-1-en-2-Een-nieuwe-kijk-op-permanente-ontwikkeling-van-leraar-en-school.pdf
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit. Geraadpleegd van <https://www.kpcgroep.nl/media/1528/leren-organiseren-een-rijke-leeromgeving-voor-leraren-en-scholen.pdf>
- Vermeulen, M., Klaijsen, A. & Martens, R. (2011). *De lerende leraar*. Heerlen, Nederland: Open Universiteit. Geraadpleegd van https://www.ou.nl/Docs/Expertise/RdMC/2011%20Rapporten/WEB_rapport_13.pdf
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek*

naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. Utrecht, Nederland: VO project innovatie.

Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5e ed.). Los Angeles, United States: Sage publications.

7. Bijlagen

Bijlage A: Interview protocol

Introductie

Vertelt hoe het interview werkt.

Ervaring en activiteiten

Introductie: heb je vragen aan mij?

Kun je jezelf voorstellen?

Wat doe je? Vertel over jezelf? Wat doe je op de afdeling en voor hoe lang?

Hoelang werk je al in de leerKRACHT-groep?

Persoonlijke domein

1. Wat kun je over de leerKRACHT-groep waarin je werkt vertellen? Activiteiten gedurende dit jaar? Bijzondere zaken die bij zijn gebleven?
2. Kun je vertellen welke activiteiten je hebt ondernomen in de leerKRACHT-groep?
3. Wat zijn de belangrijkste inzichten die je hebt gekregen door het werken in een leerKRACHT-groep?
4. In de vragenlijst is deze vraag 'ervaren docenten ruimte om hun deskundigheid te benutten' gesteld? De ene helft zegt dat ze deze ruimte krijgen en de andere helft zegt juist dat ze het niet weten. Kan je daar iets over vertellen? Kan je dat toelichten Ben je daarmee eens? Wat denk je hierover? Waarom?

Vissen en zoeken naar momenten van leren. Vat ik dit goed samen? Klopt het wat ik zeg?

Domaine of practice

1. Kun je vertellen welke activiteiten jullie hebben ondernomen in de leerKRACHT-groep?
2. Je noemde net activiteit A. Hoe heb je dat ervaren?
3. Wat heeft dat je gebracht?
4. Vraag je tips aan collega's? Wisselen jullie tips uit?
5. [is het werken in leerKRACHT-groepje anders?]
6. Hoe heb je het werken in een leerKRACHT groep ervaren?
7. In welke mate zijn er door de manier van werken (in een leerKRACHT-team) aanpassingen gedaan in de manier van lesgeven of samenwerken? [misschien 2 lossen vragen?]
8. Wat heeft dat je gebracht?
9. Op welke manier heb je aanpassingen gedaan in je manier van werken sinds je onderdeel bent van de leerKRACHT-groep?

10. In de enquêtes wordt aangegeven dat jullie nog geen lessen van elkaar bezoeken maar dat dit wel wenselijk is. Ben jij het hier mee eens? Hoe denk jij daarover? Kan je dat toelichten?
11. Welke van de genoemde activiteiten vond je het meest waardevol?
12. <welke niet en waarom?

samenwerken aan curricula, samenwerken aan lesmateriaal, elkaars lessen bezoeken, intervisie, gezamenlijk evalueren van lessen, kennisdelen, actie onderzoek.

Kun je dat actieonderzoek noemen?

Extern domein

1. Heb je het afgelopen jaar vormen van scholing gevolgd? (bijv. studiemiddagen, externe en interne scholing)
2. Wat heeft dat je gebracht?
3. Heb je verbeterpunten voor deze scholing?
4. Kun je vertellen wat je hebt gedaan met de kennis die je hebt opgedaan tijdens deze scholing?
5. Wat vond je van de begeleiding die je hebt gekregen van de leerKRACHT-coach?
6. Wat heeft die begeleiding je gebracht?

Domein van de gevolgen

1. Heeft het werken in een leerKRACHT-groep een verandering bij je teweeg gebracht?
2. Merk je een verschil? Verandering?
3. Kun je dit toelichten?
4. Heb je die verandering die je hebt ingevoerd in je manier van lesgeven of werken aan anderen verteld?
5. Heeft het werken in de leerKRACHT-groep jou een betere docent gemaakt?
6. Kunt je dat toelichten? Hoe en waarom ervaar je dat?
7. Voelen docenten zich meer verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun lessen door het werken in een Leerkracht-team, denk je?
8. Kun je dat toelichten
9. Wordt er ervaring uitgewisseld met collega's die niet werkzaam zijn in een Leerkracht groep? Zo ja, hoe krijgt dit vorm?
10. Ik heb twee bijeenkomsten van de Leerkracht-groep bijgewoond, kun je uitleggen wat ik heb gezien?
11. Als je terugkijkt naar het gehele jaar, kan je dan een korte samenvatting geven van wat jullie gedaan hebben?
12. Wat waren de hoofddoelen van de bijeenkomsten?

13. Heb je verbeterpunten voor de Leerkracht-groep?

Bijvoorbeeld: ik begin nu de les met een terugblik naar de les van gisteren, voor het werken in de Leerkracht-groep deed ik dit niet

Verandering manierlesgeven, verandering omgaan met resultaten, verandering in samenwerken met collega's, verandering manier evalueren, verandering manier onderwijs ontwikkelen, verandering ervaring delen met collega's.

School context

1. Vind je het werken in een Leerkracht-groep een passende manier om professionele ontwikkeling op uw school te bevorderen?
2. Wat draagt daar aan bij?
3. Kun je dit toelichten?
4. Waarom is dat effectief te noemen?
5. Zijn er ook kenmerken van de leerKRACHT-methodiek die je professionele ontwikkeling juist hinderen?
6. Waarom zijn deze kenmerken hinderlijk?
7. Zijn er zaken die niet ter sprake zijn gekomen maar die je toch wilt bespreken?

Bijlage B: Informatiebrief thesisonderzoek Professionele ontwikkeling van docenten in samenwerkingsverband.

Geachte heer/mevrouw,

Ik vraag u om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is vrijwillig. Om u mee te laten doen, heb ik wel uw schriftelijke toestemming nodig.

Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker, Lisette van Lienden-Gaasbeek (mailadres), uitleg als u vragen heeft. U kunt ook de thesisbegeleider,om aanvullende informatie vragen.

Doel van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op professionele ontwikkeling van docenten binnen een werkgroep/samenwerkingsverband. Er zal onderzocht worden in hoeverre de activiteiten die binnen de werkgroepen ondernomen worden bijdragen aan de individuele professionele ontwikkeling van docenten.

U wordt gevraagd deel te nemen aan een individueel interview van ongeveer 45 minuten waarin u een aantal vragen gesteld gaat worden. De vragen hebben betrekking op de activiteiten die u onderneemt binnen de werkgroep waarin u werkzaam bent. Er zal u onder andere gevraagd worden wat deze activiteiten van invloed zijn op uw individuele professionele ontwikkeling. Tijdens het interview zijn alleen u en de onderzoeker aanwezig. Tevens zal het gesprek worden opgenomen. Het geluidsmateriaal wordt uitsluitend gebruikt om na afloop het interview te kunnen uitschrijven voor verdere analyse. U hoeft zich niet voor te bereiden op het interview.

Achtergrond van het onderzoek

In onderwijskundig onderzoek ontstaat steeds meer overeenstemming dat professionalisering van docenten één van de manieren is om de onderwijskwaliteit te verbeteren. In eerder onderzoek is aangetoond dat professionele ontwikkeling van docenten invloed heeft op de prestaties van leerlingen/studenten. Het lijkt één van de belangrijkste uitgangspunten wanneer het gaat om het verbeteren van het onderwijs. De vraag is alleen hoe professionele ontwikkeling van docenten het beste kan worden vorm gegeven.

Mogelijke voor- en nadelen

Het interview neemt ongeveer 45 minuten van uw tijd in beslag. Het voordeel aan meedoen aan het onderzoek is dat u meer inzicht krijgt in uw eigen leeractiviteiten en kan dienen als (persoonlijke) reflectie.

Als u niet wilt meedoen of wilt stoppen met het onderzoek

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u niet wilt deelnemen heeft dat geen nadelige gevolgen voor u. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft niet te zeggen waarom u stopt. De gegevens die tot dat moment zijn verzameld, mogen worden gebruikt voor het onderzoek.

Einde van het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek stopt als het interview is afgerond. Het hele onderzoek is afgelopen als alle deelnemers klaar zijn. Na het verwerken van alle gegevens informeert de onderzoeker u over de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Dit gebeurt ongeveer binnen 6 maanden na uw deelname.

Gebruik en bewaren van uw gegevens

Voor dit onderzoek worden er persoonsgegevens verzameld, gebruikt en bewaard. Het gaat om enkele kenmerken van uw functie, zoals in het geval u docent bent in welk vak u lesgeeft en hoelang u werkzaam bent binnen het onderwijs. Het verzamelen, gebruiken en bewaren van uw gegevens is nodig om de vragen die in dit onderzoek worden gesteld te kunnen beantwoorden. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden gedeeld met collega's. De gegevens die worden gedeeld bevatten geen informatie die tot u te herleiden is. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Uw gegevens worden op deze wijze versleuteld. De sleutel van de code blijft veilig opgeborgen, binnen de Open Universiteit. Personen die toegang krijgen tot de niet-versleutelde informatie is enkel de onderzoeker, Lisette van Lienden-Gaasbeek, zelf.

Toegang tot uw gegevens voor controle

Om te kunnen beoordelen of het onderzoek op een betrouwbare wijze is uitgevoerd, kunnen leden van een visitatiecommissie inzage krijgen in de niet-versleutelde informatie.

Bewaartermijn gegevens

Uw gegevens moeten 10 jaar worden bewaard door de Open Universiteit.

Informatie over onverwachte bevindingen

Tijdens dit onderzoek kan er bij toeval iets gevonden worden dat niet van belang is voor het onderzoek maar wel voor u. Als dit belangrijk is voor uw gezondheid, dan zult u op de hoogte worden gesteld.

Meer informatie over uw rechten bij verwerking van gegevens

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de Autoriteit Persoonsgegevens raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via www.ou.nl/privacy.

Verzekering voor deelnemers

Zou er schade voor u ontstaan doordat u deelneemt aan dit onderzoek, dan kan deze schade vergoed worden vanuit de verzekeringen van de Open Universiteit. U kunt dan contact opnemen met de Open Universiteit via mailadres:

Heeft u vragen?

Bij vragen kunt u contact opnemen met Lisette van Lienden-Gaasbeek of met de thesis begeleider

Ondertekening toestemmingsformulier

Wanneer u voldoende bedenktijd heeft gehad, wordt u gevraagd te beslissen over deelname aan dit onderzoek. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek. Zowel uzelf als de onderzoeker ontvangen een getekende versie van deze toestemmingsverklaring die is opgenomen als bijlage bij deze informatiebrief.

Contactgegevens Lisette van Lienden Gaasbeek, Open Universiteit.

Lisette van Lienden-Gaasbeek

e-mail:

telefoon:

Bereikbaar: ma t/m vrij van 08.00-18.00

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de Autoriteit Persoonsgegevens raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via www.ou.nl/privacy.

Informatiebrief observatie en vragenlijsten

Informatiebrief thesisonderzoek Professionele ontwikkeling van docenten in samenwerkingsverband.

Geachte heer/mevrouw,

Ik vraag u om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek. Meedoen is vrijwillig. Om u mee te laten doen, heb ik wel uw schriftelijke toestemming nodig.

Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker, Lisette van Lienden-Gaasbeek uitleg als u vragen heeft. U kunt ook de thesisbegeleider, om aanvullende informatie vragen.

Doel van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op professionele ontwikkeling van docenten binnen een werkgroep/samenwerkingsverband. Er zal onderzocht worden in hoeverre de activiteiten die binnen de werkgroepen ondernomen worden bijdragen aan de individuele professionele ontwikkeling van docenten.

Vragenlijst

Er wordt u gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Met deze vragenlijst wordt de huidige en de toekomstige situatie ten aanzien van het realiseren van het werkgroep/samenwerkingsverband in kaart gebracht.

De vragenlijst is ontwikkeld door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut UvA en het ICLON (Universiteit Leiden), op basis van een eerdere versie waarbij onderzoeksbureau Oberon mede betrokken was.

Observatie

Tevens zal er tijdens twee werkgroep bijeenkomsten van één werkgroep geobserveerd worden en zal er geluidsmateriaal gemaakt worden van deze bijeenkomst.

De observatie staat gepland voor de bijeenkomst van 18 en 25 juni 2019.

Er wordt u gevraagd om de bijeenkomst bij te wonen zoals u dat altijd doet. U hoeft hier verder niets voor te doen en u hoeft zich niet voor te bereiden.

Achtergrond van het onderzoek

In onderwijskundig onderzoek ontstaat steeds meer overeenstemming dat professionalisering van docenten één van de manieren is om de onderwijskwaliteit te verbeteren. In eerder onderzoek is aangetoond dat professionele ontwikkeling van docenten invloed heeft op de prestaties van leerlingen/studenten. Het lijkt één van de belangrijkste pijlers wanneer het gaat om het verbeteren van het onderwijs. De vraag is alleen hoe professionele ontwikkeling van docenten het beste kan worden vorm gegeven.

Mogelijke voor- en nadelen

Vragenlijst

Deelname aan dit onderzoek brengt geen risico's met zich mee. Medewerking houdt in dat u een vragenlijst invult die 15 tot 20 minuten van uw tijd vraagt. Een voordeel aan deelname aan dit

onderzoek is dat u meewerkt aan het ontwikkelen van meer inzicht in hoe professionele leergemeenschappen een bijdrage kunnen leveren aan de individuele professionele ontwikkeling van docenten.

Observatie

Het kan vervelend voor u voelen er geluidsmateriaal wordt gemaakt van de bijeenkomst. Het materiaal wordt alleen gebruikt voor onderzoeksdoeleinden en zal niet worden verspreid. Met de inhoud van het materiaal zal strikt vertrouwelijk worden omgegaan en is alleen toegankelijk voor de onderzoeker. Het geluidsmateriaal zal versleuteld worden opgeslagen en is uitsluitend te raadplegen door de onderzoeker. Uitspraken die tijdens de bijeenkomsten gedaan worden zijn niet herleidbaar naar personen (zie verdere info onder sub paragraaf 7).

Als u niet wilt meedoen of wilt stoppen met het onderzoek

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u niet wilt deelnemen heeft dat geen nadelige gevolgen voor u. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft niet te zeggen waarom u stopt. De gegevens die tot dat moment zijn verzameld, mogen worden gebruikt voor het onderzoek.

Einde van het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek stopt als u de twee bijeenkomsten heeft bijgewoond en als de vragenlijst is ingevuld. Het hele onderzoek is afgelopen als alle deelnemers klaar zijn. Na het verwerken van alle gegevens informeert de onderzoeker u over de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Dit gebeurt ongeveer binnen 6 maanden na uw deelname.

Gebruik en bewaren van uw gegevens

Voor dit onderzoek worden er persoonsgegevens verzameld, gebruikt en bewaard. Het gaat om enkele kenmerken van uw functie, zoals in het geval u docent bent in welk vak u lesgeeft en hoelang u werkzaam bent binnen het onderwijs. Het verzamelen, gebruiken en bewaren van uw gegevens is nodig om de vragen die in dit onderzoek worden gesteld te kunnen beantwoorden. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden gedeeld met collega's. De gegevens die worden gedeeld bevatten geen informatie die tot u te herleiden is. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Uw gegevens worden op deze wijze versleuteld. De sleutel van de code blijft veilig opgeborgen, binnen de Open Universiteit. Personen die toegang krijgen tot de niet-versleutelde informatie is enkel de onderzoeker, Lisette van Lienden-Gaasbeek, zelf.

Toegang tot uw gegevens voor controle

Om te kunnen beoordelen of het onderzoek op een betrouwbare wijze is uitgevoerd, kunnen leden van een visitatiecommissie inzage krijgen in de niet-versleutelde informatie.

Bewaartermijn gegevens

Uw gegevens moeten 10 jaar worden bewaard door de Open Universiteit.

Informatie over onverwachte bevindingen

Tijdens dit onderzoek kan er bij toeval iets gevonden worden dat niet van belang is voor het onderzoek maar wel voor u. Als dit belangrijk is voor uw gezondheid, dan zult u op de hoogte worden gesteld.

Meer informatie over uw rechten bij verwerking van gegevens

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de Autoriteit Persoonsgegevens raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via www.ou.nl/privacy.

Verzekering voor deelnemers

Zou er schade voor u ontstaan doordat u deelneemt aan dit onderzoek, dan kan deze schade vergoed worden vanuit de verzekeringen van de Open Universiteit. U kunt dan contact opnemen met de Open Universiteit via mailadres:

1. Heeft u vragen?

Bij vragen kunt u contact opnemen met Lisette van Lienden-Gaasbeek of met de thesis begeleider

2. Ondertekening toestemmingsformulier

Wanneer u voldoende bedenktijd heeft gehad, wordt u gevraagd te beslissen over deelname aan dit onderzoek. Door uw schriftelijke toestemming geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en

instemt met deelname aan het onderzoek. Zowel uzelf als de onderzoeker ontvangen een getekende versie van deze toestemmingsverklaring.

Contactgegevens Lisette van Lienden Gaasbeek, Open Universiteit.

Lisette van Lienden-Gaasbeek

e-mail:

telefoon:

Bijlage C: Vragenlijst Schenke et al. (2015)

Scan De school als professionele leergemeenschap - MBO

Kohnstamm Instituut

Introtekst voor startpagina online vragenlijst

Welkom bij de scan ‘De school als professionele leergemeenschap’.

Uw inbreng en die van uw collega's is nodig om zicht te krijgen op de betekenis van dit project voor de ontwikkeling van uw school als PLG. We stellen uw medewerking dan ook erg op prijs.

Vult u alstublieft alle vragen in één keer in. Als u tussentijds stopt, worden de antwoorden niet bewaard.

De scan

De scan ‘De school als professionele leergemeenschap’ is een instrument waarmee de huidige en de toekomstige situatie ten aanzien van het realiseren van de school als PLG in kaart wordt gebracht.

De scan is ontwikkeld door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut UvA en het ICLON (Universiteit Leiden), op basis van een eerdere versie waarbij onderzoeksbureau Oberon mede betrokken was.

Anoniem online invullen

De scan kan op elke computer met internet worden ingevuld, ook thuis. Het duurt 15-20 minuten om de vragen te beantwoorden. We vragen naar enkele kenmerken van uw functie, zoals in het geval u docent bent in welk vak u lesgeeft. Uw antwoorden blijven anoniem. De uitkomsten op de vragen worden veralgemeniseerd, zonder dat te herleiden is van wie de ingevoerde antwoorden komen. Deze informatie sturen we terug naar de scholen. De data worden ook benut voor wetenschappelijk onderzoek naar PLG's.

Voor elke vraag in de scan geldt het volgende:

-> We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw eigen mening over de ‘wenselijke situatie’ die u voor u ziet voor uw school voor volgend schooljaar.

-> De antwoordcategorieën zijn telkens:

geheel niet van toepassing 1-2-3-4-5 geheel van toepassing of weet niet

Bij opmerkingen of vragen, kunt u een e-mail sturen naar onderzoeker Wouter Schenke van het Kohnstamm Instituut:

Bedankt voor uw deelname.

website -> [ICLON \(Universiteit Leiden\)](#) en logo

website -> [Kohnstamm Instituut](#) en logo

Algemene vragen

1. Op welke school bent u werkzaam? (pull-down)
2. Op welke locatie geeft u les?
3. Wat is uw sekse?
Man/vrouw
4. Wat is uw leeftijd?
5. Hoe lang bent u werkzaam in het onderwijs?
 - korter dan 1 jaar
 - 1 tot 2 jaar
 - 2 tot 5 jaar
 - 5 tot 10 jaar
 - 10 jaar en langer
6. Hoe lang bent u werkzaam in dit team?
 - korter dan 1 jaar
 - 1 tot 2 jaar
 - 2 tot 5 jaar
 - 5 tot 10 jaar
 - 10 jaar en langer
7. Wat is uw hoogst genoten opleiding [pull-down]?
 - Bachelor
 - Master
 - Anders:...
8. Wat is uw functie op school [pull-down]? Meerdere antwoorden mogelijk.
 - Docent
 - Afdelingsmanager
 - Overig:...
9. In welk vakgebied geeft u de meeste lessen? Meerdere antwoorden mogelijk.
 - taalvakken
 - bètavakken
 - zaakvakken
 - creatieve vakken
 - bewegingsonderwijs

- anders, namelijk:...

-> Voorwaardelijke vragen in geval van afdelingsmanager:

10. Hoe lang bent u afdelingsmanager van dit team/deze afdeling?

- korter dan 1 jaar

- 1 tot 2 jaar

- 2 tot 5 jaar

- 5 tot 10 jaar

- 10 jaar en langer

Elementen van professionele leergemeenschap

1. Professionaliseringsmogelijkheden

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

a. worden studiedagen georganiseerd voor docenten

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. worden externe trainingen en cursussen aangeboden voor docenten.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. kunnen docenten een masteropleiding volgen en/of een promotiebeurs aanvragen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. is het gebruikelijk dat docenten lessen bij elkaar observeren en nabespreken.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

**e. zijn er docenten die gezamenlijk nieuw onderwijs leren ontwikkelen
in een kenniskring/leerkring/docentontwikkelteam.**

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:		1	2	3	4	5	of weet niet

f. worden intervisiebijeenkomsten georganiseerd.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:		1	2	3	4	5	of weet niet

Elementen van professionele leergemeenschap

2. Delen van kennis en ervaringen

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

a. delen docenten kennis en ervaringen die ze opgedaan hebben bij na- en bijscholing.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. delen docenten kennis en ervaringen over veranderingen die ze doorvoeren in hun lespraktijk.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. delen docenten kennis en ervaringen die voor de kwaliteit van het onderwijs van belang zijn.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. delen ervaren docenten hun kennis en ervaring met beginnende docenten.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
-------------------	---	---	---	---	---	----	-----------

Wenselijk over een jaar: : 1 2 3 4 5 of weet niet

e. delen docenten opvattingen en ideeën over hun onderwijsvisie.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

f. delen docenten kennis over landelijke ontwikkelingen in het onderwijs.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

Elementen van professionele leergemeenschap

3. Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

a. ontwikkelen docenten gezamenlijk nieuwe didactische werkvormen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. werken docenten gezamenlijk aan het vernieuwen van het jaarprogramma/curriculum.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. ontwikkelen docenten gezamenlijk nieuw lesmateriaal.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. ontwikkelen docenten gezamenlijk digitale leermiddelen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. geven docenten gezamenlijk vorm aan het integreren van nieuwe onderwerpen in hun lespraktijk.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. werken docenten gezamenlijk aan het oplossen van problemen in hun lespraktijk.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

Elementen van professionele leergemeenschap

4. Onderzoekende houding

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

- a. gebruiken docenten beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van leerlingen, systematisch om hun onderwijs verder te ontwikkelen.**

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- b. gebruiken docenten kennis uit onderzoek om hun onderwijs verder te ontwikkelen.**

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- c. zijn docenten op de hoogte van nieuwe inzichten uit hun vak en het onderwijs.**

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- d. reflecteren docenten systematisch op het eigen onderwijs.**

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. gebruiken docenten feedback van leerlingen om de lespraktijk te verbeteren.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. onderbouwen docenten hun mening met argumenten, resultaten en theorieën die uit onderzoek komen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

Conditie voor professionele leergemeenschap

5. Draagvlak voor professionele leergemeenschap

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de 'huidige situatie' en naar uw mening over wat u 'wenselijk over een jaar' vindt voor uw team.

In ons team...

a. zijn we* met z'n allen verantwoordelijk voor de kwaliteit van ons onderwijs.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

b. richten we* ons vanuit een gedeelde visie op wat de kernpunten zijn van ons onderwijs.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

c. zijn docenten bereid gesprekken te voeren over de kwaliteit van ons onderwijs.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

d. zijn docenten bereid mee te werken aan veranderingen/innovaties op school.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

e. zijn docenten bereid om energie te steken in de thema's waarop de school zich verder wil ontwikkelen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. staan docenten open voor kritische feedback op hun werk.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

* Met **we** wordt bedoeld: zowel docenten als afdelingsmanager .

Conditie voor professionele leergemeenschap

6. Professionele ruimte

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

a. hebben docenten inspraak in thema's waarop het team zich verder wil ontwikkelen.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

b. hebben docenten inspraak in de invulling van hun professionaliseringstijd.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

c. krijgen docenten de ruimte om in gezamenlijkheid te beslissen over de onderwijsinhoud en onderwijsinrichting.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

d. nemen docenten hun verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun onderwijs.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

e. ervaren docenten de ruimte om hun deskundigheid te benutten voor de onderwijskwaliteit.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. ervaren docenten voldoende tijd voor hun professionele ontwikkeling.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

* Met **we** wordt bedoeld: zowel docenten als afdelingsmanager .

Conditie voor professionele leergemeenschap

7. Leiderschap vanuit College van Bestuur op professionele leergemeenschap

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 geheel van toepassing of weet niet

We vragen naar uw mening over de 'huidige situatie' en naar uw mening over wat u 'wenselijk over een jaar' vindt voor uw team.

Let op: deze vraag gaat over de directie van uw school.

Het College van Bestuur...

a. biedt docenten tijd en ruimte om hun kennis en ervaringen te delen met collega's.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. biedt docenten tijd en ruimte om elkaar feedback te kunnen geven op het lesgeven.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. stimuleert dat de plannen van docenten voor hun professionele ontwikkeling worden gekoppeld aan ontwikkelingen die schoolbreed/teambreed spelen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. betreft docenten actief bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
-------------------	---	---	---	---	---	----	-----------

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

e. stimuleert een onderzoekende houding bij docenten.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

f. ondersteunt docenten om te experimenteren met nieuwe werkvormen.

Huidige situatie: 1 2 3 4 5 of weet niet

Wenselijk over een jaar: 1 2 3 4 5 of weet niet

Conditie voor professionele leergemeenschap

8. Leiderschap vanuit afdelingsmanager op professionele leergemeenschap

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 geheel van toepassing of weet niet

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

Let op: deze vraag gaat over uw eigen team of afdeling waar u werkt.

De afdelingsmanager...

a. biedt docenten tijd en ruimte om hun kennis en ervaringen te delen met collega's.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. biedt docenten tijd en ruimte om elkaar feedback te kunnen geven op het lesgeven.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. stimuleert dat de plannen van docenten voor hun professionele ontwikkeling worden gekoppeld aan ontwikkelingen die schoolbreed/teambreed spelen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. betreft docenten actief bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. stimuleert een onderzoekende houding bij docenten.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. ondersteunt docenten om te experimenteren met nieuwe werkvormen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

Conditie voor professionele leergemeenschap

9. Personeelsbeleid ten behoeve van een professionele leergemeenschap

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 geheel van toepassing of weet niet

We vragen naar uw mening over de 'huidige situatie' en naar uw mening over wat u 'wenselijk over een jaar' vindt voor uw school.

Op onze school...

- a. komen elementen van een professionele leergemeenschap (gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, leren van elkaar, onderzoekende houding) tijdens functioneringsgesprekken aan de orde.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- b. maken docenten een POP (Persoonlijk Ontwikkel Plan) waarin ze hun doelen voor de komende tijd uitschrijven.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- c. maken docenten een portfolio om hun professionele ontwikkeling bij te houden.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

- d. is er gericht beleid opgesteld, opdat docenten zich verder blijven ontwikkelen, passend bij de visie en ambities van de school.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. worden docenten gefaciliteerd in tijd en ruimte om gezamenlijk te werken aan het ontwikkelen van onderwijs.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. wordt aandacht geschonken aan werk van docenten, waar we als school/team trots op zijn.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

Conditie voor professionele leergemeenschap

10. Communicatie ten behoeve van een professionele leergemeenschap

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing** of **weet niet**

We vragen naar uw mening over de 'huidige situatie' en naar uw mening over wat u 'wenselijk over een jaar' vindt voor uw team.

In ons team...

a. wordt mondeling gecommuniceerd over nieuwe ontwikkelingen in het team.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. wordt via digitale wegen gecommuniceerd over nieuwe ontwikkelingen in het team.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. wordt regelmatig met elkaar gesproken over wat de visie op onderwijs betekent voor onze dagelijkse praktijk.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. wordt er tijdens bijeenkomsten nieuwe kennis en ervaringen van docenten gedeeld met elkaar.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. worden tijdens bijeenkomsten thema's besproken waarop het team zich verder wil ontwikkelen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

f. zijn docenten en afdelingsmanager met elkaar in gesprek over de kwaliteit van ons onderwijs.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

Condities voor professionele leergemeenschap

11. Collegiale ondersteuning

Antwoordcategorieën:

geheel niet van toepassing 1 2 3 4 5 **geheel van toepassing of weet niet**

We vragen naar uw mening over de ‘huidige situatie’ en naar uw mening over wat u ‘wenselijk over een jaar’ vindt voor uw team.

In ons team...

a. hebben we* respect voor elkaar.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

b. uiten we* waardering voor elkaars inspanningen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

c. kunnen we* ook in moeilijke situaties op elkaar rekenen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

d. zijn we* openhartig naar elkaar.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:	1	2	3	4	5	of	weet niet

e. durven we* ons kwetsbaar op te stellen.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:		1	2	3	4	5	of weet niet

f. durven we* elkaar aan te spreken op gedrag en de uitvoering van taken.

Huidige situatie:	1	2	3	4	5	of	weet niet
Wenselijk over een jaar:		1	2	3	4	5	of weet niet

* Met **we** wordt bedoeld: zowel docenten als afdelingsmanager .

Einde vragenlijst

Heeft u nog opmerkingen over de scan of over uw team als professionele leergemeenschap?
(open)

Dit waren alle vragen. Door op de knop ‘Klaar’ te klikken, sluit u de vragenlijst af

[Laatste pagina:]

De vragenlijst is afgesloten. Hartelijk dank voor het invullen.

website -> [ICLON \(Universiteit Leiden\)](#) en logo

website -> [Kohnstamm Instituut](#) en logo

website -> [Elion.nl](#)

Bijlage D: Fieldnotes/Observatieprotocol

Observational object: PLG groep

Plaats:

Observant:

Rol van observant: Niet participierend

Tijd:

Tijdsduur observatie:

Observationele elementen van PLG		
Delen van kennis en ervaring	Aantal	Toelichting
1. delen docenten kennis en ervaringen die ze opgedaan hebben bij na- en bijscholing.		
2. delen docenten kennis en ervaringen over veranderingen die ze doorvoeren in hun lespraktijk.		
3. delen docenten kennis en ervaringen die voor de kwaliteit van het onderwijs van belang zijn.		
4. delen ervaren docenten hun kennis en ervaring met beginnende docenten.		
5. delen docenten opvattingen en ideeën over hun onderwijsvisie.		
6. delen docenten kennis over landelijke ontwikkelingen in het onderwijs.		
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen		

7. ontwikkelen docenten gezamenlijk nieuwe didactische werkvormen.		
8. werken docenten gezamenlijk aan het vernieuwen van het jaarprogramma/curriculum.		
9. ontwikkelen docenten gezamenlijk nieuw lesmateriaal.		
10. ontwikkelen docenten gezamenlijk digitale leermiddelen.		
11. geven docenten gezamenlijk vorm aan het integreren van nieuwe onderwerpen in hun lespraktijk.		
12. werken docenten gezamenlijk aan het oplossen van problemen in hun lespraktijk.		
Onderzoekende houding		
13. gebruiken docenten beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van leerlingen, systematisch om hun onderwijs verder te ontwikkelen.		
14. gebruiken docenten kennis uit onderzoek om hun onderwijs verder te ontwikkelen.		
15. zijn docenten op de hoogte van nieuwe inzichten uit hun vak en het onderwijs.		
16. reflecteren docenten systematisch op het eigen onderwijs.		
17. onderbouwen docenten hun mening met argumenten, resultaten en theorieën die uit onderzoek komen.		

Bijlage E: Beschrijving elementen en condities volgens Schenke et al. (2015)

Analyse eenheid	Beschrijving
Professionaliseringsmogelijkheden	<ul style="list-style-type: none">• Trainingen, studiedagen• beurs volgen van opleiding• observeren van elkaars lessen• gezamenlijk onderwijs ontwikkelen in ontwikkelteam• intervisie bijeenkomst
Delen van kennis en ervaring	<ul style="list-style-type: none">• Kennis delen opgedaan bij na en bijscholing,• ervaringen over veranderingen in lespraktijk• kennis van belang voor kwaliteit onderwijs• kennis en ervaring delen met startende docenten• opvattingen en ideeën over onderwijsvisie• kennis over landelijke ontwikkelingen in het onderwijs.
Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen	<ul style="list-style-type: none">• Samenwerken aan ontwikkeling didactische werkvormen, curriculum, nieuw lesmateriaal, digitale leermiddelen, integreren van nieuwe onderwerpen in lespraktijk, oplossen van problemen in hun lespraktijk

Onderzoekende houding	<ul style="list-style-type: none"> • Gebruiken van gegevens, zoals leerlingenresultaten om onderwijs verder te ontwikkelen • gebruik kennis uit onderzoek. • Op de hoogte van nieuwe inzichten. • Reflecteren systematisch op eigen onderwijs. • Gebruiken docenten feedback van leerlingen om praktijk te verbeteren. • Onderbouwen docenten hun mening onderbouwd met onderzoek
Draagvlak voor PLG	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwoordelijk voor kwaliteit van ons onderwijs • Vanuit een gedeelde visie op kernpunten richten • Gesprekken over kwaliteit van onderwijs • Bereidwillig om mee te werken een veranderingen/innovaties • Energie steken in thema's waarop school zich verder wil ontwikkelen • Staan open voor kritische feedback op hun werk
Professionele ruimte	<ul style="list-style-type: none"> • Docenten hebben inspraak in thema's waarop het team zich wil ontwikkelen

	<ul style="list-style-type: none"> • Inspraak in de invullen van professionaliseringstijd • Ruimte om te beslissen over de onderwijsinhoud en onderwijsinrichting • Verantwoordelijkheid nemen voor de kwaliteit van hun onderwijs • Ervaren docenten de ruimte om deskundigheid te benutten voor de onderwijskwaliteit • Ervaren docenten voldoende tijd voor professionele ontwikkeling
Leiderschap vanuit college van bestuur	<ul style="list-style-type: none"> • Geven tijd en ruimte om kennis en ervaring met collega's te delen • Geven tijd en ruimte om feedback te geven • Stimuleert plannen van docenten voor hun professionele ontwikkeling en maken koppeling met met ontwikkelingen schoolbreed • Betrekt docenten actief bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs • Stimuleert een onderzoekende houding

	<ul style="list-style-type: none"> • Ondersteunt docenten om te experimenteren met nieuwe werkvormen
Leiderschap vanuit afdelingsmanager	<ul style="list-style-type: none"> • Geven tijd en ruimte om kennis en ervaring met collega's te delen • Geven tijd en ruimte om feedback te geven • Stimuleert plannen van docenten voor hun professionele ontwikkeling en maken koppeling met met ontwikkelingen schoolbreed • Betrekt docenten actief bij het ontwikkelen van een visie op onderwijs • Stimuleert een onderzoekende houding • Ondersteunt docenten om te experimenteren met nieuwe werkvormen

<p>Personeelsbeleid t.b.v. PLG</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komen elementen van de professionele leergemeenschap tijdens functioneringsgesprekken aan de orde • Maken docenten een POP • Maken docenten een portfolio • Is er gericht beleid opgeteld opdat docenten zich blijven ontwikkelen • Worden docenten gefaciliteerd in tijd en ruimte om gezamenlijk te werken aan ontwikkelen onderwijs • Wordt aandacht geschonken aan werk docenten waar we als team trots op zijn
<p>Communicatie t.b.v. PLG</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wordt mondeling gecommuniceerd over nieuwe ontwikkelingen in team • Wordt via digitale wegen gecommuniceerd over nieuwe ontwikkelingen in team • Word regelmatig gesproken over wat visie op onderwijs betekent • Wordt nieuwe kennis en ervaring van docenten gedeeld met elkaar

	<ul style="list-style-type: none"> • Worden thema's besproken waar team zich wil ontwikkelen • Docenten en afdelingsmanager in gesprek over kwaliteit van onderwijs
Collegiale ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Respect voor elkaar • Waardering voor elkaars inspanning • In moeilijke siutaties op elkaar rekenen • Openhartig naar elkaar • Kwetsbaar opstellen • Aanspreken op gedrag en uitvoering van taken

Bijlage F: Fragmenten uit interviews ter illustratie elementen of condities

Fragmenten – Professionalisering

‘Maar dat vond ik persoonlijk een beetjesaai soms. Er zaten echt wel wat leuke dingen tussen, maar ook wel punten bijvoorbeeld die er was één punt daar begon je de dag mee. En dat werd dan 5x herhaald op een iets andere manier dat ik dacht..ok.’.

‘Maar dat vond ik eigenlijk best wel nuttig, want je kon uit een heel groot, hoe zeg ik dat, er waren in ieder geval genoeg cursussen die wel interessant waren. Je kon ook kiezen ben je een beginner of ben je ver gevorderd. Het was dus ook wel laagdrempelig. Ook al wist je er nog niet veel van je kon er wel veel mee’.

‘Maar op die manier deel je dus ook wel uhm... deel je ook wel kennis, en dat is juist interessant, dat je denkt oh, wat grappig dat jij dat zo en zo zou doen. En daar ga je dan over in gesprek’.

‘Dan moet je naar een andere vestiging. Dan had je cursussen en kon je je inschrijven. Maar dan was er bijvoorbeeld een paar jaar geleden hoe blackboard werkt. Hoe je leuk met het beamerbord kan werken, ik noem maar wat. Bijscholen, digitaal bijscholen. Inhoudelijk bijscholen, dan kon je zelf kiezen’.

‘Wat wel leuk is we hebben lesbezoeken gedaan bij elkaar. Dat was een manier om elkaar zeker de nieuwe docenten, om ook te kijken van goh..hoe geeft een ander les? Dus die lesbezoekjes waren vaak leuk’.

‘dan werd wel de feedback besproken maar er waren geen eye openers. Er waren dingen waar ik me heel erg bewust van was of. Maar nogmaals, de lesbezoeken zijn eigenlijk alweer ook een tijd geleden. Ik denk dat het laatste lesbezoek alweer een half jaar of langer geleden zijn’.

Fragmenten – Delen van kennis en ervaring

‘Nee, dat gebeurt eigenlijk niet zo vaak. Nee. Het zijn echt een beetje de dagelijkse sleur-dingetjes met elkaar bespreken. Althans zoals het op mij overkomt.

‘Nou, ja ik denk dat we juist heel erg veel van elkaar kunnen leren, maar dat het heel erg aan de oppervlakte blijft, waardoor het mede wordt gedeeld, maar we niet een laagje dieper gaan van hoe heb je dat dan gedaan, of wat had je daarvoor nodig of weet ik veel wat. Dat gebeurt niet’.

‘Uh...eigenlijk continue wel denk ik dat wij dingen naar elkaar doorspelen. Ik vind het lastig ..wij delen altijd heel veel informatie al zijn het hele kleine dingen. Inhoudelijk, of van dit vinden studenten wel leuk in de les of dit niet. Of juist qua theoretisch gedeelte dan ...Ergens een linkje gevonden met leuke informatie en dan heb ik weer leuke informatie gevonden of een leuke opdracht gevonden, en dat je dan weer naar elkaar terugkoppelt en dat dan weer op één pot gooit en dan heb je best veel leuke dingen. Dus continue zijn het kleine dingetjes’.

‘Ja, tips maar ook gewoon voor algemene vragen. Maar ook inderdaad tips van: zo kan je het het beste doen. Of ook wel eens inderdaad over gedrag van studenten. Als je dit en dit doet dan is het wat makkelijker. Of je lesindeling dat je echt begint met dit gaan we vandaag doen, dan een stukje introductie, dan wat vragen ronde of opbouw van je les. Dat soort dingen’.

‘...Is in het begin ook mijn buddy geweest. Ik had toen heel veel vragen en die heeft me alles toen heel duidelijk ook uitgelegd en uiteindelijk kon ik dat ook best wel snel zelfstandig zeg maar daar kon ik dan bij terecht voor alle vragen’.

‘Nou bijvoorbeeld, de projectweek. Vorige week hadden we projectweek en die heb ik dan samen met.. ontwikkeld. En dan uhm... Heb ik er bij één klas dat uitgevoerd, en de andere twee klassen hebben twee andere collega's gedaan.

Fragmenten – Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen

‘Dat je kan overleggen met elkaar. Wij moeten samen een module ontwikkeling of uhh en dan ga je dat onder LeerKRACHT soms in subgroepjes doen. Bij praktijklessen moeten mensen koppen bij elkaar steken er zijn allerlei veranderingen gaande. Er komen projectweken voor de derde en tweede jaars. Wie gaat wat doen? Koppen bij elkaar’.

‘Dat we wel veel samen zaten van ik ga dit doen met meer praktijk, theorie dat je dat dan goed op elkaar sluit. Wel echt heel veel samen gedaan ook wel denk ik. Ja, ook wel gewoon echt, hoe zeg ik dat? Individueel maar toch samen’.

‘Nee, het is vooral eigenlijk taken verdelen en, 'jij maakt de theorieopdracht, ik doe de praktijkopdracht'. Dus verder niet dat we echt dusdanig...

Ja. Dus samenwerken kan je het niet echt noemen, maar je zorg wel dat... Je gaat wel een beetje brainstormen en vervolgens rolt daar een plan uit en dan ga je het uitwerken en kom je vervolgens bij elkaar. En dan ga je even kijken, dan stem je het een beetje op elkaar af’.

Fragmenten – Onderzoekende houding

‘En dat is nog steeds aan de hand van die vier vragen zeg maar, die we dan hebben opgesteld, Wat is het doel? Hoeveel tijd moet het kosten? Wie heb je ervoor nodig? Wat wil je dat de bespreking opbrengt, zeg maar’.

‘Ja, misschien dat ik denk, door die vragen ben ik me er bewuster van geworden en heb ik dat ook weer toegepast naar de dagelijkse studenten. Naar de klas zeg maar’.

‘Er was een klas en die was wat ontevreden en er waren wat andere dingetjes...versnelde opleiding etc. En dan bereid je wat vragen voor en dan pik je eigenlijk random wat studenten uit die klas. En uhhh die ga je vragen stellen en die gaan dan allemaal een antwoord geven. Maar het moest allemaal zo eerlijk mogelijk. Met die antwoorden ga je proberen acties te ondernemen als team. Waarom zijn ze ontevreden? Wat kunnen wij doen? Wat willen studenten zodat we meer afstemming op elkaar kunnen krijgen?

‘Nou dat was gewoon meer dingen ook, de studenten zeggen dingen die je eigenlijk helemaal niet van studenten weet of van ze verwacht.

‘Toevallig waren er die kaartjes die ik toen ook had gedaan, er waren nieuwe docenten nodig. Dus wat verwacht jij van een docent of wat vind jij wel niet leuk aan een docent? En daar kan je dan echt wel wat nuttige dingen uithalen’.

‘Nou ja, er was ook een presentatie dan die dag ervoor, voor de tweedejaars. Ook voor de projectweek, dat ging over iets waar ik niet zo heel veel van wist. Dus dan... dan wordt mijn horizon wel weer verbreed. Dat ik denk van: oh interessant...’.

‘Wat ik nog wel gemist heb, is dat we geen tijd hebben gezien om dingen te evalueren. Weet je, je ontwikkelt dingen, maar dingen bijstellen. Je moet soms met dingen werken die al twee, drie jaar geleden ontwikkeld zijn. En dan denk ik van: 'goh, wanneer wordt dit echt geëvalueerd?’

Fragmenten – Draagvlak voor PLG

‘Ja, dat wat mij heel erg opviel is dat, dan heb je een vergadering, moet je voorbereiden en vervolgens heeft de helft het niet voorbereid’.

‘Dan was er bijvoorbeeld een deadline en die week daarvoor kwamen we er ineens achter dat er een deadline was. En dan ging die week daarna niet goed. Want niemand had zich voorbereid want niemand was op de hoogte van die deadlines. Daar zijn we wel vaak tegenaan gelopen’.

‘Er moet iets anders gebeuren om het waardevol te laten worden’.

‘En dan denk ik, dat zijn wel hele interessante dingen, maar ik denk, ik ben ook niet zo'n trainer zeg maar. Dus ik wil het wel, mijn verhaal erover vertellen, mijn ervaring delen.

Nee, meer ook iets wat ik zelf denk en dat wordt dan verder ook niet opgepakt. En verder ook niet besproken, nee’.

‘Iedereen zuchten, steunen van Pfffff...wat een geneuzel. Ja, er waren heel veel mensen die toch ook nou weerstand hadden en zeiden 'God, ik kan me tijd veel beter gebruiken'. Ik kom aan het echte onderwijs niet toe want ik moet nog" ...ik noem maar wat. Dit er nog eens bij’.

‘Omdat het uhm... Ja, pff... Omdat het soms een beetje zoeken is naar, en vooral in het begin, omdat we dingen moesten doen waar we zelf niet zo achter stonden als team. Dat we zeiden van 'och'. Nu moesten we dingen doen. Want we zijn in het begin heel erg door een externe coach begeleid, die dat elke keer leidde. Zo zijn we begonnen. Uiteindelijk zijn we het zelfsturend gaan doen en geven wij er een draai aan en dan doen we dat waar we zin in hebben, waar we behoefte aan hebben. Wat moet. Maar in het begin was het echt veel mensen zuchten, klagen en van 'pfff’.

Ja, het stimuleert samenwerking en het stimuleert bewust met dingen bezig zijn...

En je ziet wel steeds meer dat het een soort vergadermoment is geworden terwijl daar zijn we naar afgezakt. Want het begon heel erg als nog iets extra's. We hebben het allemaal heel druk.

Fragmenten – Professionele ruimte

‘Ja, ik voel die ruimte wel. In het begin moet ik je eerlijk zeggen, toen was ik ook echt de aanjager van zo'n teambijeenkomst. En toen moest ik echt wel, ja toen zette ik mezelf ook wel meer een beetje op de achtergrond, omdat ik niet zo goed wist wat er van mij verwacht wordt, werd. En nu heb ik wel meer het idee dat ik met bijvoorbeeld die vier vragen steeds in ons achterhoofd houdende, dat ik daar wel kritischer op ben en dat ik daar wel de ruimte voel om dan dat uhm te delen’.

‘Ik heb niet echt het idee dat er heel veel ruimte is om bijvoorbeeld tijd voor nieuw lesontwerp. Dat doe ik eigenlijk allemaal in mijn tijd dat ik denk, uhm je krijgt er niet echt tijd of vrijheid voor naar mijn idee’.

‘Ik denk ook wel niveau van opleiding stukje. Ik weet van mezelf dat ik 'weet ik niet of nee' heb ingevuld. Ik heb soms het idee van ik kan dit wel zeg maar. Maar ik kan meer. Snap je wat ik bedoel? Misschien meer kan dan dat ik nu laat zien’.

‘Ik vind dat ook wel weer heel leuk om weer wat deskundigheid over lesgeven, onderwijzen aan nieuwe docenten te doen’.

Fragmenten - leiderschap afdelingsmanager, college van bestuur en personeelsbeleid

‘Ik heb niet echt het idee dat er heel veel ruimte is om bijvoorbeeld tijd voor nieuw lesontwerp. Dat doe ik eigenlijk allemaal in mijn tijd dat ik denk, uhm je krijgt er niet echt tijd of vrijheid voor naar mijn idee’.

‘Ja. Ik weet niet. Twijfelachtig. Het is meer dat je wat meer inhoudelijkere zaken dingen mee krijgt. Maar of je nou echt voor je professionele ontwikkeling is. Nee...daar vind ik het niet pedagogisch genoeg voor’.

‘Ja, het stimuleert samenwerking en het stimuleert bewust met dingen bezig zijn...
Ja, want anders. Ja dat is. Ja. Want anders spreek je elkaar niet en doet ieder zijn eigen ding. En nu leren we van elkaar, ja. Nu kunnen we van elkaar leren, ja’.

Fragmenten - Communicatie

‘Nee, misschien in de communicatie naar elkaar, iets duidelijker geworden’.

‘Nou ja, het is voor mezelf gewoon leerzaam, van hoe ga ik dan zoiets brengen? Ook al is het dan bijvoorbeeld iets dat dan bijvoorbeeld iets minder goed ging. Dus dan ben ik wel daarmee bezig, dat ik denk van 'oh ja, hoe ga ik dit nu benoemen'. Dat het niet vervelend overkomt ofzo, of dat we de sessie negatief afsluiten’.

‘In het begin vond ik het wat chaotisch en ik vind met gedurende het hele jaar is er echt wel een stuk meer structuur ingebracht dus dat is wel prettig. In het begin hadden we wel punten en toen ging alles door elkaar. Iedereen zei wat en vervolgens aan het einde van de vergadering dacht je...deze punten hadden we maar er is eigenlijk helemaal geen uhm conclusie uit getrokken of iets. En dat is nu wel echt steeds beter’.

‘Ja, oh ja, ja ja. Ja dat is met post-its dan. En dan inderdaad op de vraag, of dan hebben we een grote poster hangen en daar staat dan een vraag bij. En daar gaat iedereen dan, hangt daar vervolgens zijn post-its onder’.

‘Ik leerde er in dat opzicht wat van, dat het wel goed is zeg maar om je gevoel te uiten, wat het met je doet. Dus dat je het wel op een bepaalde manier zegt. Maar het is niet dat het door het middel zeg maar, maar door op dat moment je zegje te doen en daarover na te denken, van hoe ga ik dat formuleren. Kom ik daarvoor wel weer wat meer voor mezelf op, waardoor ik wel weer het idee heb dat ik het wel weer een keer gedaan heb, waardoor ik misschien wat makkelijker... Waardoor het wat makkelijker zal gaan’.

Fragmenten – Collegiale ondersteuning

‘Ik denk, er is openheid...openheid heel erg naar elkaar toe. Ik denk ik was altijd al voorstander van elkaar gewoon heel open feedback geven maar ik denk dat dat nu wat meer gebeurt door mensen. Feedback geven aan elkaar’.

‘Wel dat er in de loop van het jaar dat ik het team wel meer één vindt geworden. In het begin waren er best wel wat groepjes naar mijn idee’.

Bijlage G: Toelichting codes Justi en van de Driel (2006)

Code	Mediërend proces	Criteria	Voorbeeld
Personal domain → External domain PD→ ED	Enactment/actie	Wanneer een specifiek aspect van de voorkennis of opvatting beïnvloedt wat hij of zij deed of zij gedurende de leeractiviteit waarin hij/zij deelnam (dus hoe de kennis van iemand een externe activiteit beïnvloedt)	Een docent heeft in een eerdere baan ervaring opgedaan in coaching en brengt dit in cursus over hoe je effectief coacht in.
External domain→ personal domain ED→ PD	Reflection/reflectie	Wanneer iets dat gebeurt tijdens een leeractiviteit de voorkennis of opvattingen van een leraar beïnvloedt.	Een docent krijgt tijdens een cursus een nieuwe aanpak in coaching aangereikt en heeft hierna een ander beeld over hoe hij zou moeten coachen.
External domain → domaine of practice ED→ DP	Enactment/actie	Wanneer iets dat gedurende de leeractiviteit is voorgekomen invloed uitoefenend in de praktijk (een docent heeft iets geleerd en gaat de praktijk aanpassen)	Een docent heeft tijdens een cursus geleerd wat de stappen zijn van effectieve coaching. Dit gaat hij uitproberen in de praktijk.
Personal domain→ domaine of practice PD→ DP	Enactment/actie	Wanneer een specifiek aspect van de voorkennis of opvatting, het handelen in de klas beïnvloedt.	Een docent leerde in een vorige baan hoe hij coachende vragen moet stellen en stelt deze vragen ook in

			zijn dagelijkse werkpraktijk wanneer hij leerlingen coacht.
Domaine of practice → personal domain DP → PD	Reflection/reflectie	Wanneer iets dat de leraar deed in de praktijk zijn of haar kennis of opvattingen aanpast	De docent heeft de nieuwe coaching methode uitgeprobeerd en daardoor is zijn kennis over coaching veranderd.
Domaine of practice → domaine of consequence DP → DC	Reflection/reflectie	Wanneer de leraar opmerkt en reflecteert op iets dat hij/zij deed in de praktijk, specifieke leerlingenuitkomsten geeft (student motivatie, student ontwikkeling)	De docent heeft gemerkt dat zijn nieuwe coaching methode invloed heeft op het cijfer van de leerling.
Domaine of consequence → domaine of practice DC → DP	Enactment/actie	Wanneer een specifieke uitkomst er voor zorgt dat een leraar iets de volgende keer anders aanpakt in de lespraktijk. Wanneer de leraar zijn of haar praktijk verandert naar aanleiding van een uitkomst (reflectie in actie)	Omdat de docent heeft gemerkt dat zijn nieuwe aanpak invloed heeft gehad op het cijfer van de leerling gebruikt hij voortaan de nieuwe coaching methode in de praktijk.
Domaine of consequence → personal domain DC → PD	Reflection	Wanneer de leraar reflecteert op een bepaalde uitkomst leidt tot een verandering in voorkennis/cognitie	Omdat de docent heeft gemerkt dat zijn nieuwe aanpak invloed heeft gehad op het cijfer van de leerling, is zijn beeld

over effectieve
coaching veranderd.

Personal domain→ domaine of consequence PD→ DC	Reflection	Wanneer een specifiek aspect van de voorkennis van de docent hem of haar heeft geholpen in het reflecteren of analyseren van specifieke uitkomsten van zijn of haar werkpraktijk.	De docent heeft voorkennis over coachen en gebruikt deze om de resultaten van leerlingen te analyseren.
---	------------	---	--

Noot: enactment= actie, experimenteren met opgedane kennis; reflection: reflectie, reflecteren op het uitgevoerde.